

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ABSENTEÍSMO DOCENTE: MANIFESTAÇÃO  
DO FENÔMENO NA REDE MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE  
(2009 - 2010)

Marília Sousa Andrade Dias

Belo Horizonte  
2012

Marília Sousa Andrade Dias

ABSENTEÍSMO DOCENTE: MANIFESTAÇÃO DO FENÔMENO NA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (2009 - 2010)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Programa de Pós-graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social

Linha de pesquisa: Educação escolar:  
Instituições, Sujeitos e Currículos

Orientador: Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza

Belo Horizonte  
2012

D541a  
T Dias, Marília Sousa Andrade.  
Absenteísmo docente : manifestação do fenômeno na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2009-2010) / Marília Sousa Andrade Dias. - UFMG/FaE, 2012.  
161 f.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientador : João Valdir Alves de Souza.  
Inclui bibliografia.  
Anexos: f. 152-161.

1. Educação -- Teses. 2. Trabalho -- Aspectos sociais -- Teses. 3. Professores -- Condições sociais -- Teses. 4. Absenteísmo (trabalho) -- Teses.  
I. Título. II. Souza, João Valdir Alves de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD- 331.13

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

Marília Sousa Andrade Dias

ABSENTEÍSMO DOCENTE: MANIFESTAÇÃO DO FENÔMENO NA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (2009 - 2010)

Dissertação defendida em 21 de agosto de 2012, sendo a banca examinadora  
constituída pelos professores:

---

Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza (orientador) – FaE/ UFMG

---

Profa. Dra. Marília Alves – Escola de Enfermagem / UFMG

---

Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira – FaE/UFMG

Às crianças, aos adolescentes, aos jovens, aos adultos e aos idosos que dão sentido ao exercício da minha docência e contribuem para que eu me torne uma pessoa melhor.

À Direção e às professoras das escolas em que trabalho, pelo apoio, compreensão e carinho, sem os quais não teria conseguido realizar esta pesquisa.

À Dida, irmã-mãe, que sempre me incentivou e amorosamente acolheu a mim e à minha filha em sua vida e em suas orações.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela presença em todos os momentos.

Às amigas Rosaura e Áurea, por generosamente compartilharem comigo seus conhecimentos e vivências políticas na condução do trabalho na SMEDBH. Pelo estímulo dado na hora certa, por valorizarem minha iniciativa de desenvolver esta pesquisa, por ouvirem atentamente meus impasses, dificuldades e progressos durante toda a caminhada.

Ao Professor Dr. João Valdir, pelo respeito, confiança e liberdade na orientação deste trabalho. Obrigada por acreditar em mim e lidar com minha inexperiência como pesquisadora e com a falta de acúmulo teórico. A sua experiência e competência contribuíram para o meu crescimento e a minha formação profissional e pessoal.

À Professora Dra. Inês Teixeira pela avaliação cuidadosa do projeto de pesquisa, pelas importantes sugestões, indicações de leitura e apontamentos para o desenvolvimento deste trabalho. Sou grata pelo interesse que sempre demonstrou com a minha formação.

À Professora Dra. Samira Zaidan, pela assessoria amiga, presença constante na SMEDBH e pelo incentivo no mestrado.

À professora Dra Marília Alves, pela atenção e disponibilidade com a qual me atendeu, enviando-me sua Tese e sugerindo outras leituras.

Aos professores e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFGM pelos conhecimentos adquiridos e pelo ambiente acolhedor.

Aos colegas do mestrado, pela colaboração e convivência engrandecedora. Agradeço, especialmente, à Anna Donato e Ilma que se tornaram minhas amigas.

À Regional Nordeste, por permitir o acesso aos documentos solicitados para o início da pesquisa. À SMEDBH, pela disponibilização dos dados das licenças médicas. Aos companheiros da Regional Centro-Sul pela essencial ajuda na obtenção dos dados, por me atenderem sempre com disponibilidade e atenção.

Aos meus irmãos – Maristela, João Batista e Moacir –, aos meus sobrinhos – Céles e Guilherme –, e à minha filha Mariana pela assessoria constante.

As amigas que partilham comigo amizade sincera, reflexões sobre a vida e conversas descontraídas.

Aos queridos sobrinhos-netos: João Vítor, Sara, Débora, Gabriela e Ester que preenchem nossas vidas de alegrias.

Agradeço ao Marquinho e a todos, que, por amor, souberam compreender os meus momentos de ausência, para a concretização deste sonho.

## RESUMO

Compreender e analisar o absenteísmo docente nas escolas municipais de Belo Horizonte. Esse é o objetivo desta dissertação, que se insere na linha de pesquisa “Educação escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos”. As perguntas sociológicas que orientam este estudo investigam como o fenômeno do absenteísmo está se manifestando na condição docente da RMEBH e o que faz com ele se revele de tal forma. Considerando que absenteísmo é a ausência do empregado ao trabalho, caracterizado pela repetição e a duração (número de dias) das faltas (CHIAVENATO, 2000, BASSI, 2010), esta pesquisa aborda o absenteísmo atribuído às ausências justificadas pelas licenças médicas. São excluídas das análises as licenças de gestação, luto, casamento, entre outras. Para este trabalho, uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo buscou quantificar e qualificar o absenteísmo docente, reunindo a quantidade de licenças médicas mensais concedidas aos professores de cada escola municipal durante o ano de 2009 e das escolas da Regional Centro-Sul em 2010. O levantamento realizado possibilitou dimensionar a magnitude do índice de absenteísmo por doença nas escolas municipais, com base nas recomendações do Subcomitê de Absenteísmo da Associação Internacional de Medicina do Trabalho (COUTO, 1987). As análises demonstram que a concessão de licenças para períodos curtos é mais comum do que a concessão de licenças para períodos longos e os dados apontam que a ocorrência do fenômeno está relacionada ao que ocorre nas escolas ao longo dos meses. A análise comparativa entre os anos de 2009 e 2010, na regional destacada, refletiu que as estratégias da SMED na tentativa de enfrentar o absenteísmo – pagamento de prêmio para reunião pedagógica, fora do turno de trabalho e pagamento de abono de permanência, em algumas escolas, vinculados à frequência dos professores – delimitaram e ao mesmo tempo, potencializaram as licenças médicas. O estudo abre caminhos para novas investigações que visem compreender as condições concretas da docência que resultam o absenteísmo, bem como suas implicações nas práticas pedagógicas, por meio da observação *in loco* nas escolas. A observação, nesse sentido, é fundamental para a compreensão do contexto real em que se realiza a educação, pois se trata de uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – e leva os docentes a realizarem escolhas (ROCKWELL e EZPELETA, 2007) que evidenciam que o trabalho real não se constitui na mera realização do trabalho que é prescrito.

Palavras chave: Trabalho, condição docente e absenteísmo.

## ABSTRACT

Understanding and analyzing teacher absenteeism in the municipal schools of Belo Horizonte, in the State of Minas Gerais, Brazil. This is the objective of the present work, which is inserted into the research line “School Education: Institutions, Subjects and Curriculum”. The sociological questions that guide this study investigate how the phenomenon of absenteeism manifests itself on the teacher condition of the Metropolitan Region of Belo Horizonte (RMEBH) and what makes it reveal itself in this way. Taking into consideration that absenteeism means the absence from work, characterized by repetition and duration (number of days) of the absences (CHIAVENATO, 2000, BASSI, 2010), this research approaches the absenteeism attributed to the justified absences by sick leaves. We have excluded from the analysis the leaves due to pregnancy, bereavement, wedding, among others. For this work, a research of exploratory and descriptive characters, we have sought to quantify and qualify teacher absenteeism, gathering the quantity of monthly sick leaves granted to teachers from each municipal school during the year of 2009 and from the schools of the Regional Centro-Sul in 2010. The research carried out allows us to measure the magnitude of the rate of absenteeism due to sickness on the municipal schools, based on the recommendations of the Subcommittee of Absenteeism of the International Association of Work (COUTO, 1987). The analyses have shown that the granting of leaves for short periods is more common than the granting of leaves for long periods and the data suggests that the occurrence of the phenomenon is related to what happens on the schools along the months. The comparative analysis between the years of 2009 and 2010 on the regional chosen reveals that the strategies of SMED trying to fight absenteeism – paying a premium for pedagogical reunion, out of the work shift, and payment of permanence reward, in some schools, linked to the teachers’ frequency – have delimited and at the same time have potentialized sick leaves. The study breaks ground for new investigations that seek to comprehend the concrete conditions of teachers that result in absenteeism, as well as their implications on the pedagogical practices, through *in loco* observations in schools. The observation, in that sense, is essential for comprehending the real context in which education is realized, for it is a net in permanent construction that articulate local histories – personal and collective – and lead the teachers to make decisions (ROCKWELL and EZPELETA, 2007) that evince that the real work is not constituted in the mere realization of the work that is prescribed.

Key-words: Work; Teacher Condition; Absenteeism.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - NÚMERO DE ESCOLAS MUNICIPAIS CRIADAS AO LONGO DAS DÉCADAS.....	52
QUADRO 2 - QUANTITATIVO DE SERVIDORES DAS ÁREAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE .....	86
QUADRO 3- CALENDÁRIO ESCOLAR DA RMEBH - 2009-2010 .....	98
QUADRO 4 - ESCOLAS MUNICIPAIS POR NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO -2009-2010.....	99
QUADRO 5 - PERÍODO DE AVALIAÇÕES EM 2009 E 2010.....	110
QUADRO 6 - SÍNTESE DAS REGIONAIS – ANO 2009.....	119
QUADRO 7 - SÍNTESE DAS ESCOLAS DA REGIONAL CS – ANOS 2009 E 2010.....	126
GRÁFICO 1 - NÚMERO TOTAL DE ATESTADOS E LICENÇAS CONCEDIDAS/ MÊS – ANO 2009.....	102
GRÁFICO 2 - NÚMERO DE ATESTADOS/LICENÇAS CONCEDIDAS/ MÊS - ANO 2009 .....	103
GRÁFICO 3 - ÍNDICE DE FREQUÊNCIA (IF) – ANO 2009 .....	108
GRÁFICO 4 - DIAS CONCEDIDOS EM ATESTADOS E LICENÇAS MÉDICAS/ MÊS – ANO 2009.....	114
GRÁFICO 5 - PORCENTAGEM DE AULAS PERDIDAS/MÊS – ANO 2009.....	117
GRÁFICO 6 - MÉDIA DE LICENÇAS E DIAS CONCEDIDOS POR ESCOLAS – ANO 2009.....	121
GRÁFICO 7 – DURAÇÃO DAS LICENÇAS MÉDICAS POR REGIONAL – ANO 2009 .....	121
GRÁFICO 8 - VARIAÇÃO DO NÚMERO DE LICENÇAS MÉDICAS CONCEDIDAS REGIONAL CENTRO-SUL – ANOS 2009 E 2010.....	122
GRÁFICO 9 - NÚMERO DE LICENÇAS MÉDICAS CONCEDIDAS REGIONAL CENTRO-SUL ANOS 2009 E 2010 ...	123
GRÁFICO 10 - DIAS CONCEDIDOS EM LICENÇAS MÉDICAS REGIONAL CENTRO-SUL – ANOS 2009 E 2010 .....	124
GRÁFICO 11 - LICENÇAS MÉDICAS CONCEDIDAS NA E 2 - REGIONAL CENTRO-SUL ANOS 2009 E 2010.....	127
GRÁFICO 12 - LICENÇAS MÉDICAS CONCEDIDAS NA E9 - REGIONAL CENTRO-SUL – ANOS 2009 E 2010.....	129

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE ATESTADOS E LICENÇAS MÉDICAS/ MÊS – ANO 2009 – REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE – 12.438 SERVIDORES.....	100
TABELA 2 – VARIAÇÃO PERCENTUAL DAS LICENÇAS/MÊS – ANO 2009 .....	105
TABELA 3 - DIAS CONCEDIDOS EM LICENÇAS MÉDICAS/ MÊS-ANO 2009.....	112
TABELA 4 – DIAS CONCEDIDOS EM LICENÇAS MÉDICAS/ MÊS-ANOS 2002 A 2005 .....	115
TABELA 5 – PORCENTAGEM DE AULAS PERDIDAS - ANO 2009 .....	117
TABELA 6 - NÚMERO DE LICENÇAS CONCEDIDAS POR REGIONAL – ANO 2009.....	120
TABELA 7 – VARIAÇÃO PERCENTUAL DAS LICENÇAS MÉDICAS POR ESCOLA – REGIONAL CENTRO-SUL - ANOS 2009 E 2010.....	124
TABELA 8 - ÍNDICES GERAIS DA E 2 - REGIONAL CENTRO SUL – ANOS 2009 E 2010 .....	128
TABELA 9 - ÍNDICES GERAIS DA E 9 - REGIONAL CENTRO SUL – ANOS 2009 E 2010 .....	130

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O TRABALHO, O TRABALHO DOCENTE E O ABSENTEÍSMO.....</b>	<b>19</b>
1.1 A ARQUITETURA DO TEMPO E A DISCIPLINA <i>DO E NO</i> TRABALHO.....	22
1.1.1 <i>DEFINIÇÃO DE ABSENTEÍSMO NO TRABALHO.....</i>	26
1.2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA ANÁLISE DO TRABALHO E DA CONDIÇÃO DOCENTE.....	27
<b>CAPÍTULO 2 - A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM BELO HORIZONTE.....</b>	<b>38</b>
2.1 OS IDEAIS REPUBLICANOS E A CONSTITUIÇÃO DA REDE DE ESCOLAS EM BELO HORIZONTE.....	38
2.2 A CONSTITUIÇÃO DA REDE DE ESCOLAS MUNICIPAIS .....	43
2.3 A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA ESCOLA PLURAL.....	47
2.4 DEBATES E EMBATES EM TORNO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: ALGUNS ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR .....	52
<b>CAPÍTULO 3 - PESQUISAS SOBRE O ABSENTEÍSMO NO TRABALHO.....</b>	<b>58</b>
3.1 O ABSENTEÍSMO EM VÁRIOS RAMOS PROFISSIONAIS: ALGUMAS ABORDAGENS .....	58
3.2 O ABSENTEÍSMO NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS ABORDAGENS.....	67
3.2.1 <i>O ABSENTEÍSMO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE: ALGUMAS ABORDAGENS.....</i>	75
<b>CAPÍTULO 4 - A TESSITURA DOS DADOS DO ABSENTEÍSMO NA RMEBH .....</b>	<b>88</b>
4.1 AS NORMAS E PROCEDIMENTOS PARA CONCESSÃO DE LICENÇAS AOS SERVIDORES DA PBH .....	88
4.2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E O CAMINHO PERCORRIDO PARA COLETAR AS INFORMAÇÕES.....	91
4.3 ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS .....	94
4.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS DO ABSENTEÍSMO DOCENTE .....	98
4.4.1 <i>PLANO DE ANÁLISE: O ABSENTEÍSMO DOCENTE NO CONJUNTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM 2009.....</i>	98
4.4.1.1 ÍNDICE DE FREQUÊNCIA DAS LICENÇAS MÉDICAS.....	107
4.4.1.2 DURAÇÃO DAS LICENÇAS MÉDICAS: DIAS CONCEDIDOS EM LICENÇAS.....	111
4.4.1.3 PORCENTAGEM DAS AULAS PERDIDAS (%AP).....	115
4.4.2 <i>PLANO DE ANÁLISE: O ABSENTEÍSMO DOCENTE NO CONJUNTO DAS REGIONAIS ADMINISTRATIVAS EM 2009</i> .....	118
4.4.3 <i>PLANO DE ANÁLISE: ESCOLAS DA REGIONAL CENTRO-SUL EM 2009E 2010 .....</i>	122
4.4.3.1.1 O ABSENTEÍSMO NA ESCOLA QUE APRESENTOU MAIOR VARIAÇÃO NEGATIVA DE LICENÇAS MÉDICAS EM 2010.....	126
4.4.3.1.2 O ABSENTEÍSMO NA ESCOLA QUE APRESENTOU A MAIOR VARIAÇÃO POSITIVA DE LICENÇAS MÉDICAS EM 2010.....	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>152</b>
A – CÓPIA DA SOLICITAÇÃO APRESENTADA AOS SECRETÁRIOS DE ADMINISTRAÇÃO REGIONAL MUNICIPAL E RETORNO DA SOLICITAÇÃO.....	152
B – CÓPIA DA SOLICITAÇÃO FEITA À SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE E RETORNO DA SOLICITAÇÃO.....	156
C – CÓPIA DA SOLICITAÇÃO DE AFASTAMENTO.....	159

## INTRODUÇÃO

A imagem da docência e da escola faz parte da minha vida antes mesmo de eu me tornar estudante. Vim de uma família tradicional do interior de Minas Gerais: meus pais eram modelos clássicos do conservadorismo mineiro. Do lado paterno, havia a agricultura e a pecuária determinando a vida, sem uma preocupação específica com a escolarização. Da parte materna, um profundo reconhecimento do processo de escolarização; e um envolvimento com a política da cidade. Minha avó materna era professora, meus tios deixaram o interior para estudar na capital, enquanto minha mãe terminou tardiamente o seu curso de magistério, por optar se casar com meu pai, que tinha estudado somente até a antiga quarta série.

Dessa união surge a minha família, que, diante desse cenário, foi constituída em um meio termo entre o valor da escolarização e a sua pouca relevância. Em vista dos parentes maternos, eu e meus irmãos estudamos bastante, mas nem tanto quanto os demais primos; já pelo lado paterno, ao contrário, nos diferenciávamos quanto à educação escolar.

Prevaleceu, no contexto familiar, a importância da escolarização. Éramos cinco filhos de um casal jovem que morava na roça quando a escola somente existia “na rua” – expressão que usávamos para nos referir à cidade. Para frequentar as aulas, íamos a cavalo, de bicicleta, de charrete, ou permanecíamos na casa de nossa avó materna durante a semana e retornávamos para o lar apenas nos finais de semana. Nossa mãe cursava magistério, mas antes mesmo que ela concluísse o curso, seu irmão, na época o prefeito do município, construiu ao lado de nossa casa um “espaço de escola”, para que os moradores da fazenda iniciassem seu processo de escolarização.

Esse lugar – que abrigou turmas mistas, de pessoas com idades, níveis de conhecimento e histórias diversas –, acolheu também a vivência da minha tenra infância. Ali, convivi intensamente com a experiência dos estudantes e da professora. Transcendendo à trajetória do início de minha alfabetização nesse período, o que mais me marcou foi o leite em pó da merenda escolar, que grudava no céu da boca e dava uma sensação maravilhosa para uma criança de três ou quatro anos de idade – não me lembro com tanta certeza.

No percurso da vida, alcançamos a oportunidade de continuidade dos estudos além do segundo grau em nosso município, que somente oferecia os Cursos de Magistério e Contabilidade. Nossa mãe, a exemplo de suas irmãs “formadas”, chegou a ser diretora de escola e professora nos únicos grupos escolares e no colégio público da nossa pequena cidade de Itanhomi, leste de MG.

Todas essas lembranças vieram comigo para Belo Horizonte, onde me graduei no curso de Psicologia. Entretanto, rapidamente os caminhos da vida me levaram a ser professora. A princípio, lecionava nas escolas de educação infantil do bairro onde morava e logo em seguida na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) – sonho da maioria das professoras com as quais convivia. Daí em diante, a psicologia tornou-se mais um aporte de conhecimentos para o meu trabalho na educação.

Grande parte da minha trajetória profissional se deu em meio ao movimento das novas exigências agregadas às tarefas da escola e, mais especificamente, aos afazeres dos professores. A origem dessas exigências está relacionada às reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 em vários países e, em especial, na América Latina, onde, de acordo com Oliveira (2003), essas reformas tinham o objetivo central de promover a expansão da escolarização diante da extrema desigualdade social. Com esse foco, tais reformas trouxeram grandes consequências para a organização e a gestão escolar. Os professores sentiram-se sobrecarregados, não somente por serem responsabilizados, na maioria das vezes, pelo sucesso ou fracasso, mas pela resultante reestruturação do trabalho docente, que alterou sua natureza e definição, e se passou a valorizar um novo perfil de trabalhadores, com mais flexibilidade e qualificação para executar as tarefas (OLIVEIRA, 2003, p.33).

Como professora da RMEBH desde 1987, trabalhei nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação infantil, e na educação especial. Entre 1997 e 2008, atuei na Secretaria Municipal de Educação (SMEDBH), compondo a equipe, e, posteriormente, assumi a direção do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE)<sup>1</sup>. De 2005 a 2008, fui gerente de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPF)<sup>2</sup>. Atualmente integro a equipe de trabalho da Escola Municipal Vila Fazendinha, regional Centro-Sul, atuando na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, e realizo extensão de jornada em Instituições de Longa Permanência de Idosos (ILPI) vinculadas à Escola Municipal Padre Francisco Carvalho Moreira, na regional Leste de Belo Horizonte.

Ao longo dessa trajetória profissional – como professora de várias escolas e como executora e coordenadora de ações de formação docente e de acompanhamento das diretrizes da política educacional – tive a oportunidade de conhecer, ouvir e conviver com vários

---

<sup>1</sup> O CAPE tem por finalidade desenvolver atividades de formação continuada e em serviço para os profissionais da RME BH e do Sistema Municipal de Ensino (MINAS GERAIS, 11/10/1991)

<sup>2</sup> A GCPF tem como principal competência elaborar e implementar as Diretrizes da Política Educacional, e coordenar as creches conveniadas e instituições de educação infantil do Sistema Municipal Ensino, de forma articulada com as estruturas intersetoriais da PBH e as Gerências Regionais de Educação (DOM de 16/03/2001).

professores, e observar suas ações e reações em relação à realidade das escolas, às demandas da política educacional, à satisfação ou insatisfação no exercício da profissão docente. Queixas constantes diante da pouca valorização profissional e falta de incentivos, desgaste no relacionamento interpessoal com alunos e colegas, falta de tempo, aumento de responsabilidades e necessidade financeira de trabalhar em mais de um turno foram aspectos que se destacaram no processo de acompanhamento realizado.

Não eram poucas as ocasiões em que o fenômeno do absenteísmo entre os professores marcava o dia-a-dia das escolas. Nas várias escolas em que trabalhei e nas ações das quais participei, eram comuns relatos sobre as dificuldades em realizar trabalhos coletivos, em participar de processos de formação oferecidos pela SMEDBH no horário de trabalho, em exercer a coordenação pedagógica, entre várias outras. Grande parte desses impedimentos devia-se à constante necessidade de substituir colegas faltosos. A queixa sobre a falta de professores, tanto devido aos cargos vagos, quanto à ausência em função de licenças médicas, constituía uma das principais pautas no acompanhamento à gestão desenvolvida pelas direções das escolas.

O absenteísmo intrigava e inquietava a todos. Assegurar um quadro de professores suficiente para trabalhar com cada turma configurava-se como um desafio. Foi possível observar também que, cotidianamente, existia uma ausência já reconhecida como legítima – a falta abonada no dia do aniversário – o que constitui uma questão de assiduidade, pois a frequência é registrada.

Ao retornar para a atuação na sala de aula em 2009, constatei a realidade, vivenciando a situação. Diante de um quadro de assiduidade bastante comprometido, recai sobre os professores presentes a responsabilidade com as turmas dos professores faltosos, para que os estudantes não fiquem sem aulas. A coordenação pedagógica busca assumir a difícil tarefa de reorganizar os tempos e horários dos professores, incluindo a si mesma como substituta dentro de sala, comprometendo sua atuação junto à equipe docente no diálogo sobre a aprendizagem dos estudantes, bem como a necessária interlocução com suas famílias. Essa é a rotina diária da coordenação pedagógica, que acaba por dedicar considerável tempo do horário dos turnos para montar o “quebra-cabeça” da organização escolar diante dos atrasos, faltas e licenças médicas frequentes na escola. Essa prática sobrecarrega o trabalho da

coordenação e do professor, e impede o tempo de Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE)<sup>3</sup>.

Além disso, e tão importante quanto, são as consequências para o processo de aprendizagem dos estudantes. Mesmo reorganizando os tempos dos professores presentes, dificilmente conseguimos assegurar a continuidade do trabalho. E, quase sempre, as ausências são comunicadas no mesmo dia ou hora, ou nem são comunicadas, o que leva o professor substituto a adequar uma atividade e improvisar o trabalho para aquele momento. O que se coloca em questão é a descontinuidade, a improvisação, bem como, a descontextualização das ações no processo de aprendizagem dos estudantes.

Essas situações vivenciadas em nosso contexto escolar apresentam-se contraditórias e permeadas de conflitos ao pensarmos nos ideais que deveriam orientar o projeto de escola pública, democrática e cidadã, na nossa história republicana. Passados cem anos da proclamação da República, esses ideais ainda estão presentes, acrescidos do direito à educação como garantia dos direitos sociais. Entretanto, é preciso desnaturalizar o presente, pois o otimismo acerca das possibilidades, bem como da efetividade da ação da escola, choca-se com as condições concretas do exercício da docência.

Embora haja reconhecimento de que avançamos no direito ao acesso à escola, os estudantes ainda enfrentam muitas dificuldades em sua aprendizagem. O mesmo acontece com a profissão docente, pois a responsabilidade política do trabalho fica cada vez maior. Diante desse quadro, os professores se sentem desestimulados e fragilizados frente às suas responsabilidades profissionais. Nos vários espaços onde se discute e se realiza a educação escolar surgem muitas indagações acerca da condição docente. Há questionamentos sobre o adoecimento do professor, o desinteresse pela carreira, o desinvestimento na profissão, manifesto, entre outros fatores que geram as faltas nas escolas, ausências justificadas e não justificadas dos professores (PBH/SMED, 2008, p.7).

Todas essas questões, vivenciadas como professora, como gestora e novamente docente na escola, incomodam e inquietam-me. Sempre busco respostas para compreendê-las e alternativas para superá-las, pois sei o quanto são complexas, delicadas, e o quanto interferem em nossa disposição para a ação pedagógica e conseqüentemente na aprendizagem dos estudantes.

---

<sup>3</sup> Horário de Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar ou “horário de projeto” dentro da carga horária de trabalho dos docentes com o objetivo de possibilitar estudos, planejamentos, reuniões de pequenos grupos, organização das atividades pedagógicas, formação em serviço, trabalho coletivo.

No momento em que retornei à escola, considerei pertinente e necessário investigar este fenômeno na RMEBH. Ainda como gestora na SMED, já entendia como necessária a pesquisa; contudo, perante o cargo que ocupava, não achei conveniente me ausentar pelo tempo que a realização do mestrado exigiria. Esta posição pode ser contraditória, pois os acúmulos teóricos e práticos se desenvolvendo mutuamente contribuem para a condução de uma gestão mais qualificada. Contudo, a ética que me conduz no trabalho abarca valores e princípios que fizeram com que eu adiasse esse empreendimento.

Assim sendo, conforme nos alerta Bourdieu (2010), um fato ou fenômeno se constrói e se revela em sua aparência, porém, não basta que o descrevamos para que exista, pois ele não fala por si mesmo. A ação de ruptura contra a ilusão do saber imediato e a renúncia ao dever e direito de construção teórica levam a “recusar, ao mesmo tempo, o empirismo que reduz o ato científico a uma constatação e o convencionalismo que lhe opõe somente as condições prévias da construção” (BOURDIEU, 2010, p.22). A construção do absentismo docente como objeto de pesquisa, neste estudo, conta com a combinação de fatos e questões vivenciadas como professora e como gestora – aspectos que possibilitaram uma arquitetura edificada e asseguraram sua recriação sob a forma de uma questão sociológica (TEIXEIRA, 2003, p.82), originada da problematização e permeada pelo percurso da pesquisadora.

Ao delimitar o objeto de pesquisa, de acordo com Teixeira (2003, p.82), o pesquisador realiza uma síntese que comporta pelo menos três percursos: a própria vida, em suas histórias individuais e coletivas, que suscitam questionamentos; as interlocuções entre pesquisadores, seja em leituras ou pessoalmente, que possibilitam reelaborar e apropriar de outros conhecimentos; e as inquietações, as indignações, as utopias que o pesquisador traz consigo como sujeito sócio-histórico.

Nessa perspectiva, considero fundamental relatar brevemente algumas situações vivenciadas durante o mestrado. Neste tempo destinado ao estudo sobre um objeto que se apresenta como um problema ao mesmo tempo delicado e complexo, como pesquisadora me deparei como objeto da minha própria pesquisa, por precisar recorrer ao absentismo. Primeiro, pela necessidade de ausentar ao trabalho na escola para participar de eventos de formação e apresentar comunicação ou painel – obrigatórios como créditos, dentre as disciplinas do Programa de Pós-Graduação. Segundo, para tratamento emergencial de minha própria saúde, durante quinze dias. Terceiro, para terminar de redigir a dissertação.

As inquietações sentidas foram de ordens diversas. Como me ausentar, levar falta, sofrer prejuízo na vida financeira e funcional, se estarei ausente para minha formação, meu



direito e dever profissional? E, por outro lado, os estudantes estarão na escola e minhas colegas deverão fazer os seus trabalhos e ainda assumir os meus.

Na ocasião da licença médica, ocorrida no final do ano letivo de 2011, além de não poder comparecer nas confraternizações típicas da escola nesse período, houve a perda de um abono<sup>4</sup> de R\$ 800,00 ao qual teria direito se não tivesse mais de dois dias de faltas justificadas ou não pela licença médica ao longo do semestre letivo.

E, finalmente, a parte escrita da investigação exige tempo, concentração, disciplina e várias outras condições. Como realizar essa tarefa, trabalhando todas as manhãs e todas as noites? Posso descrever assim minha rotina durante esse período: às primeiras horas da manhã iniciava o trabalho de escrita; interrompia-o para ir ao trabalho nos lares de idosos; voltava para casa e retomava o estudo; em seguida parava novamente para assumir as aulas noturnas; e por fim, ao chegar em casa, por volta de 22 horas, não havia mais condição de continuar. Com sono e cansaço, o raciocínio fluía, mas a escrita ficava comprometida. Foi quando percebi que, de fato, não se escolhe sozinho o objeto de investigação, ele também nos escolhe.

A dimensão do cuidado de si e do outro, presente nas reflexões de Teixeira (2007, p.426) reafirma que, para falar da docência é preciso falar de afeições e afetações, pois a relação com o outro é a matéria de que é feita a existência da condição docente. Enfrentei um grande dilema, pois eu precisava de tempo para concluir o trabalho, mas como? Se fosse a um médico talvez conseguisse uma licença, pois estava mesmo a ponto de adoecer. Mas, eu não estava doente. Busquei a possibilidade de que uma pessoa me substituísse no horário da manhã, cancelando provisoriamente a extensão de jornada, no que não tive êxito. Cheguei a pensar em abandonar o trabalho, contudo, este em especial – em Lares de Idosos – envolve questões políticas maiores.

Em apoio a mim, a diretora e a secretária da Escola Municipal responsável pelo trabalho que realizo nas ILPIs sugeriram que eu solicitasse um afastamento, com o compromisso da reposição em outros dias, combinando com os estudantes. Dessa forma, com aprovação do meu orientador, fizemos a solicitação de dez dias letivos de afastamento – requerimento feito à direção da escola e, em concordância da instituição, enviado à SMEDBH para a aprovação.

Ressalto essas questões pela importância, complexidade e delicadeza do objeto de pesquisa, pelo respeito aos meus colegas professores e, sobretudo, pelo compromisso político

---

<sup>4</sup> O Abono se refere ao Estímulo à Fixação Profissional, instituído pelo art. 3º da Lei nº 9.815, de 18 de janeiro de 2010, que será mais detalhado ao longo da dissertação.

com o trabalho que exerço. É preciso salientar que estou entre os professores absenteístas da RMEBH, e que todos esses engendramentos atravessam a problemática do fenômeno no processo de trabalho docente. Esta vivência especialmente permeada pelo objeto de pesquisa pode contribuir significativamente para a compreensão do absenteísmo docente.

Com base nessas considerações e nos indícios de que o absenteísmo docente é alto nas escolas municipais, as perguntas sociológicas para o objeto de estudo desta investigação são: a) como o fenômeno do absenteísmo está se manifestando na condição docente da RMEBH?, e b) o que faz com ele se revele de tal forma?

Por meio dessa orientação, a pesquisa quantitativa de caráter exploratório e descritivo buscou compreender e analisar o absenteísmo dos professores, inicialmente no conjunto das escolas municipais. Para tanto, mapeou-se, quantificou-se e qualificou-se o absenteísmo docente por licença médica nas escolas, ao longo dos anos de 2009, e de uma regional, em 2010, elaborando um panorama que permitiu dimensioná-lo, mês a mês, observando a repetição e a duração (número de dias) de ausências. Na análise relacionada ao mês em que foi concedida a licença verificou-se se existiam diferenças na ocorrência do fenômeno, além das relações entre o que ocorre nas escolas ao longo dos meses e o absenteísmo dos professores.

Dessa forma, abrem-se caminhos para novas investigações visando compreender as condições concretas da docência que produzem o absenteísmo, bem como suas implicações nas práticas pedagógicas, por meio da observação *in loco* nas escolas. Nesse sentido, a observação é fundamental para a compreensão da trama real em que se realiza a educação, pois é uma trama em permanente construção, que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, e leva os docentes a realizarem escolhas (ROCKWELL e EZPELETA, 2007) evidenciando que o trabalho real não se constitui na mera realização do trabalho que é prescrito.

A elaboração dessa dissertação tem o objetivo de estudar o absenteísmo docente na perspectiva do trabalho em geral e ao mesmo tempo em um trabalho específico que comporta história e singularidades no contexto da modernidade – a educação escolar. O CAPÍTULO 1 explora a origem etimológica da palavra *trabalho*, em seus vários significados e sentidos atribuídos ao termo ao longo da história. Destaca, ainda, as contribuições de Karl Marx (1818-1883) na centralidade do trabalho na análise da vida social. Com base nas contribuições de Thompson (1991, 1998) na busca do entendimento do processo de constituição da classe trabalhadora na Inglaterra ao longo do século XVIII e no início do século XIX, projeta a construção da arquitetura do tempo e disciplina do e no trabalho. Desse

estudo, chega-se à discussão do termo *absenteísmo* e orienta a definição com a qual trabalhamos o fenômeno nessa dissertação. Prosseguimos nesse capítulo com a discussão sobre as contribuições teóricas para análise do trabalho e da condição docente em seu processo histórico de constituição, aliada a uma abordagem sociológica sobre o tempo na condição docente.

O CAPÍTULO 2 visa contemplar a constituição da rede de escolas em Belo Horizonte, no contexto da construção da cidade a partir dos ideais republicanos. Aproxima a história geral e específica de constituição da RMEBH, a explicitação acerca do trabalho dos professores, e das condições sob as quais a docência é exercida, em um esforço de compreender e analisar como o absenteísmo se manifesta nesta realidade.

Para o CAPÍTULO 3 está reservada análise da literatura sobre o absenteísmo por licença médica em vários ramos profissionais, na educação, dentro e fora do país, com destaque para as pesquisas sobre a RMEBH. Os aspectos complexos e multifatoriais do fenômeno estão presentes em todos os estudos encontrados na revisão bibliográfica.

As normas e procedimentos para concessão de licenças aos servidores da PBH, como se dá o controle da frequência dos docentes, as etapas e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, encontram-se no CAPÍTULO 4. Busca-se, além da descrição dos métodos e técnicas utilizados, registrar as opções, as escolhas e a condução dada ao estudo. A apresentação e análise dos dados quantitativos do absenteísmo docente estão subdivididas em três planos de análise. Inicialmente, estão as análises quanto ao número de atestados e licenças médicas, o índice de frequência, a duração das licenças e a porcentagem de aulas perdidas para o conjunto das escolas municipais em 2009. Em seguida, vêm as análises para o contexto das nove regionais administrativas, e, no terceiro plano, encontram-se os dados comparativos entre os anos de 2009 e 2010 das escolas da Regional Centro-Sul e o refinamento do olhar sobre duas escolas dessa regional – aquela que apresentou maior variação negativa e a que apresentou a maior variação positiva de licenças médicas em 2010.

As CONSIDERAÇÕES FINAIS expressam a compreensão de como o fenômeno do absenteísmo está se manifestando na condição docente da RMEBH e o que faz com ele se manifeste de tal forma. Essas questões perpassam por desafios que não se esgotam com esta investigação, entretanto criam possibilidades orientando novos caminhos.

## CAPÍTULO 1 – O TRABALHO, O TRABALHO DOCENTE E O ABSENTEÍSMO

O termo *trabalho* incorpora muitos significados na Língua Portuguesa, como em qualquer outra Língua. Sua origem etimológica vem do latim vulgar *tripalium*, que era um instrumento formado por três paus afiados fincados no chão, no qual os antigos agricultores batiam o trigo e as espigas de milho para esfiapá-los. Com o tempo, *tripalium* foi relacionado a instrumento de tortura, juntamente com o verbo *tripaliare*, que significa torturar. *Tripaliare* ou torturar no *tripalium* os escravos e os pobres que não cumprissem com suas tarefas, deu origem ao termo *trabalho*. Do uso comum do sentido do trabalho como tortura, tormento, agonia e sofrimento, o vocábulo adquiriu também o sentido de labuta, e se mantém associado ao sofrimento e ao castigo (SOUZA, 2007), ou a qualquer atividade penosa, expressando ideia de padecimento e esforço.

Entre os diversos sentidos da palavra, pode-se destacar ainda a linguagem diária para nos referirmos a algo que não é fácil de fazer, que dá muito trabalho, muita trabalhadeira ou um trabalhão, a mulher que entrou em trabalho de parto, o trabalho de uma máquina escavadeira, a ocupação profissional, ou simplesmente o lugar onde realizamos nosso trabalho. O conceito de “trabalho” compreende também o esforço humano evidenciado pela força psíquica, intelectual, além da força braçal. Observa-se que ao longo desta dissertação a palavra “trabalho” é citada várias vezes, indicando que para a realização do estudo houve o desprendimento de força intelectual.

Em outra situação, os afazeres domésticos realizado pela mulher em sua própria casa não são considerados trabalho, mas a mesma tarefa realizada na casa de outra pessoa, é trabalho. O que estabelece o *status* de trabalho aqui é a submissão ao ordenamento de terceiros, incorporando ainda um sentido econômico que não encontramos no trabalho realizado pela dona de casa. Podemos ver a amplitude do termo e sua capacidade explicativa para uma diversidade de fenômenos.

O modo de ver o trabalho vinculado às ideias de sofrimento e padecimento não é o único. Weber (2001) ao definir o espírito do capitalismo, busca suas origens nas ideias religiosas difundidas entre os protestantes, em especial o *calvinismo*, como uma forma de vida comum a grupos de homens. Considerado uma vocação, o trabalho torna-se atividade religiosa: o homem deve viver o cristianismo no mundo através de uma moral rígida de simplicidade e honestidade. A posse de bens obtidos pelo trabalho do homem para prover as suas necessidades e da sua família, bem como, para a aquisição de riquezas, é entendida como

importante para a salvação, pois harmoniza os homens com a natureza e desenvolve seu caráter.

A ação do trabalhador, em consonância com a ética social e religiosa, torna a produção da riqueza obtida pelo trabalho uma benção concedida por Deus para a redenção humana. Para Calvino, a dignidade do trabalho estava presente em todos os tipos de atividades, e a relação moral que os laços econômicos criam entre os homens deveria evidenciar a responsabilidade quanto à não exploração do trabalhador. A orientação para o lucro e o enriquecimento produzido por um tipo de conduta ascética – austeridade e autocontrole do corpo e do espírito – caracterizavam o que Weber chamou de espírito do capitalismo, contribuindo para a uma nova atitude em relação ao trabalho e dando uma nova dinâmica à vida econômica. Portanto, segundo a tese de Weber, sob essa perspectiva o protestantismo contribuiu para a mudança de condutas com força e extensão suficientes para estabelecer um novo ordenamento econômico e social, o capitalismo. E o trabalho, ao invés de sofrimento e castigo, passou a ser assumido como algo que enobrece e dignifica o homem, posto que o enriquecimento que ele proporciona poderia ser visto como manifestação da Graça divina.

Embora a palavra “trabalho” abarque muitos significados e sentidos, conforme mencionado, o trabalho como ato concreto, individual ou coletivo, é uma condição, uma experiência social e continuará a existir como atividade fundamental da vida humana enquanto existirmos.

Na sociedade capitalista, o trabalho passou por profundas transformações em função da utilidade de seu produto ou de sua capacidade de satisfazer à necessidade humana. O surgimento da economia monetária acentua a divisão social e técnica do trabalho, com a separação entre sua concepção e sua realização. Surge o trabalho do empregado assalariado, o que exige o desenvolvimento concomitante de novas relações sociais. Tal foi o significado dessas transformações ocorridas na era moderna, que as ciências sociais nasceram e se constituíram tratando da centralidade do trabalho na vida humana. A despeito das fundamentais diferenças entre eles, os três autores de referência dessas ciências sociais – Émile Durkheim (1858-1917), Karl Marx (1818-1883) e Max Weber (1864-1920) – construíram suas obras tratando de tal centralidade.

Para Marx (1985), o trabalho não é um ato desprovido de intencionalidades, pois trata-se de um processo no qual o homem, por meio de suas ações, transforma a natureza, dando-lhe forma útil à vida humana, subordinando-a a sua vontade. Esse ato difere do trabalho realizado pelos animais, sobre o qual a natureza dita o comportamento que devem ter

para sobreviver. Anteriormente à realização do seu trabalho, o homem projeta na mente o que quer e mobiliza intencionalmente os meios para materializar o objeto projetado.

Essa concepção confere ao trabalho uma dimensão ontológica, constituindo a essência do ser humano, a categoria central da sociabilidade humana. No trabalho, tem lugar uma dupla transformação: por meio dele o homem transforma a natureza e a si mesmo, se relaciona com os demais homens produzindo os valores úteis e necessários à vida social (MARX, 1985, p.202). Nessa acepção clássica, o trabalho é princípio educativo, por sua dimensão formadora, construtora e reconstrutora do sujeito e do ser social.

Contudo, ocupando um lugar fundamental na história da humanidade, o trabalho assume formas e concepções diferenciadas que caracterizam os diversos modos de produção de acordo com os momentos históricos vividos pela sociedade. “O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como e com que meios de trabalho se fazem”, indicando as “condições sociais em que se realiza o trabalho” (MARX, 1985, p.204).

O capitalismo, traço característico das sociedades modernas, impõe uma nova forma de organização dos homens e de suas relações na vida social, que perpassam os processos de trabalho e assumem uma valorização específica. Segundo Marx (1985, p.42-43), os valores de uso produzidos pelo trabalho para a satisfação das necessidades humanas são, ao mesmo tempo, os veículos materiais do valor de troca, a mercadoria. Nessa forma específica, o modelo de trabalho simples e concreto, criador de valores de uso, ou seja, um trabalho útil, necessário para a vida humana, é insuficiente, pois o produto precisa ter um valor de troca.

Este valor de troca é o que caracteriza a dimensão abstrata do trabalho e expressa o caráter social do trabalho privado. Pois “um valor de uso ou um bem só possui um valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato”, que, por sua vez, terá seu valor determinado pela quantidade de tempo de trabalho gasto na sua produção. O produto não possui “nenhum átomo de valor de uso” (MARX, 1985, p.44-45), seu valor está em si mesmo, fazendo desaparecer as diferenças individuais do trabalhador, impressas na criação dos valores de uso do trabalho concreto, extraindo a mais-valia, o valor excedente sob a hegemonia do capital.

Essa concepção de valor alicerça o trabalho e a produtividade, envolvendo uma hierarquização do trabalho que se torna parte de um processo que é coletivo. Essa divisão do trabalho potencializa a capacidade produtiva, mas também limita o trabalhador, ao restringir o uso de sua criatividade para executar a tarefa. Origina-se aí, de acordo com Marx (1985), a separação, a alienação do trabalhador em relação à sua própria produção, que se torna mercadoria avaliada segundo o tempo de trabalho e seu valor de troca. O produto não

pertence mais ao trabalhador; é necessário calcular o trabalho materializado, o que reforça a exploração do trabalhador e o aliena. Abre-se, assim, espaço para a dominação e a submissão ao capital, para a divisão das tarefas, cabendo a alguns o direito de pensar o que deve ser executado por outros, tornando a tarefa fragmentada e burocrática, acrescida do excesso de normas, rotinas e exigências em busca de maior produtividade e conseqüentemente de maior lucro.

A perspectiva ontológica do trabalho perde, assim, sua dimensão de positividade como caráter unitário. O trabalho passa a se constituir como unidade contraditória em dois polos - o positivo e o negativo. A positividade do trabalho enquanto criação e reprodução da vida humana, e a negatividade enquanto trabalho alienado sob o capitalismo. O que demarca a dimensão do trabalho como princípio educativo é, portanto, de ordem ontológica – inerente ao ser humano – e, conseqüentemente, de ordem ética e política – o trabalho como direito e dever.

Essa condição de contradição, esse caráter dialético, expõe a complexidade do trabalho. Assim, a relação do trabalhador com o trabalho apresenta-se muitas vezes conflituosa, tornando-se, em vários momentos, um fardo pesado em sua vida, evidenciando que a dimensão de positividade do trabalho se constitui pela dimensão de sua negatividade. As dificuldades encontradas pelo homem para a sua autorrealização e satisfação profissional poderiam, portanto, se justificar. Contudo, a satisfação no trabalho se origina de aspectos como necessidades, expectativas, valores, que influenciam o comportamento do ser humano, como também de fatores relacionados à organização do trabalho, tais como regras, tipo de trabalho, visão da comunidade e visão de seus integrantes, relacionamento interpessoal e valorização, dentre outros.

### **1.1 A arquitetura do tempo e a disciplina *do e no* trabalho**

Na história do trabalho, vislumbram-se diferentes formas de organização e gestão, conformando um grande mosaico que dá sentido e significado às relações de trabalho. No modo de produção capitalista, o trabalho *necessário* e o trabalho *excedente* se confundem (MARX, 2003, p.275) durante a jornada de trabalho, pois o valor do produto como mercadoria é o valor de uso para outra pessoa. Influenciado por esse processo, nosso modo de percepção e apreensão do tempo foi construído com o capitalismo industrial, tornando-se instrumento de controle e disciplina fabril, moralizado como sinônimo de dinheiro.

A análise centrada na fábrica e nas modificações dos hábitos dos trabalhadores constrói uma nova noção de tempo imposta para disciplinar os trabalhadores a concretizar o trabalho necessário para o valor de troca, o capital. A partir das contribuições de Thompson (1991) na busca do entendimento do processo de constituição da classe trabalhadora na Inglaterra ao longo do século XVIII e no início do século XIX, podemos refletir sobre como este universo rege, direta ou indiretamente, as nossas vidas na sociedade capitalista.

Nos costumes dos povos primitivos, nas comunidades de pequenos agricultores e pescadores as referências para a noção do tempo eram dadas por suas tarefas diárias, que ditavam o ritmo do trabalho. Não havia a preocupação com o passar das horas e dos minutos, as tarefas eram realizadas de acordo com suas necessidades e o controle do tempo de trabalho era determinado pelo clima, pelas estações do ano e pela quantidade de luz solar. A medida dos intervalos do tempo podia ser dada pela cozedura de um alimento, pela reza em voz alta de uma ave-maria, pela duração de um padre-nosso, dentre outros tempos representados e regulados de acordo com os hábitos dos povos.

Pouca diferença havia entre o trabalho e a vida, pois a medida do tempo era dada pelo tempo necessário para o cumprimento da tarefa; assim, não existiam conflitos entre o trabalhar e o passar o tempo, nem limites espaciais e temporais entre o lazer e o trabalho. A partir do momento em que começa a existir a remuneração do trabalho, o tempo assume um valor econômico. Aquele que é contratado vive a distinção entre o seu próprio tempo e o tempo do empregador. O tempo de trabalho do trabalhador passa a ser tempo sobre o qual dispõe o empregador, e não deve ser desperdiçado. A orientação do tempo não é dada mais pela tarefa, mas pelo valor do tempo reduzido a dinheiro. Ninguém *passa* o tempo e sim *gasta* o tempo (THOMPSON, 1991, p.49).

Essa noção imprime uma nova percepção de tempo imposta pelo ritmo de trabalho, e o relógio ganha importância para que o tempo seja mais rigorosamente controlado e demarcado. A partir da Revolução Industrial, no século XVIII, o tempo marcado pelos minutos e horas, e não mais pela natureza, vai entrando na vida das pessoas como símbolo de *status* e prestígio social. “O tempo sideral, presente desde os primórdios da literatura, tinha agora descido dos céus e entrado na casa de cada um” (THOMPSON, 1991, p.45). O relógio passou de um artigo de luxo a um artigo de conveniência para reger a vida dos trabalhadores. A grande difusão de relógios de campanários, de monumentos públicos nas cidades mercantis, e, posteriormente, nas paredes de casa, popularizou os relógios que por fim se tornaram portáteis, mudando o comportamento da classe trabalhadora que aceitava, aos poucos, essa nova concepção de tempo.



Entretanto, grande parte da manufatura continuava na escala doméstica ou em pequenas oficinas, favorecendo o controle do tempo de trabalho pelos próprios trabalhadores. A lógica temporal da ordem natural das tarefas possibilitava aumentar ou diminuir o dia de trabalho de acordo com a necessidade, permitindo-se alternar períodos de trabalho intenso com períodos de grande ociosidade, mantendo o ritmo de trabalho irregular.

Na sociedade inglesa, de acordo com Thompson (1991, p.59), havia o costume entre mineiros de carvão, tipógrafos, cutileiros, oleiros, tecelões, ceramistas e vários outros, de não trabalharem na segunda-feira, considerada santa por ser o dia de adorar e venerar São Crispim. Portanto, a “Santa Segunda-Feira” era dia de descanso e confraternização. Mas, esse hábito, que incitava o trabalhador ao ócio, trazia irregularidades aos ritmos de trabalho, entrando em conflito com a necessidade de sincronização e melhor aproveitamento do tempo de serviço. A associação do ócio com a extravagância e a libertinagem leva os empregadores a intensificarem a perseguição aos costumes dos trabalhadores às festas populares e aos dias santos visando à “economia do tempo”.

Essa noção da disciplina de trabalho é a consequência da associação entre tempo, trabalho e lucro. A preciosidade do tempo não poderia ser desperdiçada, pois o cotidiano acontece a partir do tempo gasto. Assim, o importante é *gastar* bem o tempo e controlar o tempo do “não-trabalho”, do ócio. Surgem regulamentos disciplinares para se manter a vigilância *do* e *no* trabalho, e a presença do supervisor – o único que podia carregar um relógio dentro da fábrica – para controlar a entrada, o horário do almoço, o término da jornada. Dessa forma, o supervisor cuidava de internalizar práticas e valores necessários aos hábitos do trabalho e a disciplina do tempo, moldados por instrumentos convencionais, como alarmes, sinos, supressão do lazer, multas e descontos no pagamento para coibir as ausências.

Neste contexto, a escola torna-se fundamental para disciplinar os filhos dos trabalhadores que seriam inseridos nessa cultura e moral dominante, fazendo-os internalizar valores e práticas socialmente reconhecidas como dignas – a pontualidade, a assiduidade, o valor do trabalho, do dever cumprido. A noção da economia do tempo, como valor internalizado pelas crianças, aproxima-se de um “relógio moral interno” para formar novos hábitos de trabalho voltados para a sociedade transformada em industrial.

Não obstante, para Thompson (1991), a abordagem sobre a dominação social, deve se dar a partir da reflexão de como os atores sociais internalizam esses fenômenos, que passam a orientar o sentido de suas ações. Os trabalhadores aprenderam muito bem a lição de que ‘tempo é dinheiro’, e começaram a lutar não contra o tempo, mas acerca dele. Aceitaram as ideias dos patrões e aprenderam a combatê-las dentro dos mesmos princípios. A primeira

geração de operários aprendeu a importância do tempo; a segunda, formou grupos em defesa da jornada de trabalho de dez horas diárias; e a terceira, lutou pelo pagamento de um percentual adicional de 50% pelas horas extras trabalhadas (THOMPSON, 1998, p. 294).

A internalização dos fenômenos correspondentes ao avanço do capitalismo, os novos hábitos de trabalho e a nova disciplina de tempo conseguiram se solidificar. Passa a existir uma fronteira, uma clara distinção entre jornada de trabalho e tempo livre. Contudo, para o autor, essas transformações não se fazem com rupturas imediatas, e sim por meio de um processo de mudança nos grupos sociais, de acordo com suas experiências. Ao encontro desta posição, Faria Filho e Bertucci (2009), ao descreverem as contribuições de Thompson para a história social da escola e da escolarização, ressaltam que o capitalismo e as instituições que foram se produzindo com seu advento não se desenvolveram num vazio histórico. Precisaram se relacionar com as instituições, os costumes, as tradições, as sensibilidades, as habilidades, as categorias e os modos de classificações sociais já existentes. Dessa forma, a Revolução Industrial pode ser vista, antes de tudo, como social e cultural (p.12).

O disciplinamento da força de trabalho não se consolidou integralmente sob a hegemonia do capital, segundo Thompson (1998). Os trabalhadores se deparam continuamente com pressões para a racionalização e o aumento da produtividade. O tempo deixa de ser um aliado para tornar-se um inimigo contra o qual o trabalhador luta a fim de se livrar do trabalho. Embora os próprios trabalhadores tenham internalizado a disciplina, a ausência do trabalhador ao trabalho passa a ser um grande desafio para os empregadores, provocando irregularidades no ritmo de um trabalho, onde deveria existir sincronia. São as fronteiras entre trabalho e vida que insistem em se dissolverem.

Para Esteve (1995), a ausência ao trabalho pode contribuir para evitar o cansaço, aliviar as tensões, mas pode também provocar um choque de interesses entre o empregado e o empregador. E, de acordo com Alves (1996, p.29), em seus estudos na área da enfermagem, se o trabalhador se sentir ameaçado em sua subjetividade pelas medidas gerenciais tomadas, ele utiliza a pouca liberdade que lhe resta para imprimir outro ritmo de trabalho cotidiano, até a violação de cláusulas contratuais. Dentre as formas de violação, encontra-se o *absenteísmo*.

Portanto, a dimensão concreta do trabalho é importante para que possamos estranhar a dimensão do trabalho abstrato, criador dos valores de uso. No campo do “trabalho” que aqui empreendemos, interessa retomar a subjetividade do sujeito professor em sua relação com a atividade desempenhada no trabalho docente, e suas possíveis articulações com o *absenteísmo*.

### 1.1.1 Definição de absenteísmo no trabalho

A origem da palavra *absenteísmo*, assim como da palavra *trabalho*, conforme vimos, está ligada à atividade rural. De acordo com Quick e Lapertosa (1982), a origem do termo absenteísmo está relacionada a um sistema de exploração agrícola, no qual havia a presença de um intermediário entre o cultivador e o proprietário das terras, que geralmente se encontrava ausente. Mais tarde, esse conceito passou a ser aplicado aos proprietários rurais que abandonavam o campo para viver na cidade e, posteriormente, aos trabalhadores com tendência a faltar ao trabalho, no período da Revolução Industrial. Logo, o absenteísmo não pode ser considerado um fenômeno recente, pois se manifestou de forma diferenciada ao longo dos tempos na história do trabalho, que também sofreu alterações em suas formas de organização, estrutura, sentidos, significados e relações.

O termo absentismo ou absenteísmo, conforme nos referimos, vem do francês *absentéisme*, derivado do inglês *absenteeism*, e significa o hábito de não comparecer ao trabalho ou todas as ausências ao trabalho, uma vez que esse é regulado por leis e contratos que determinam a frequência, o dia e a hora em que o trabalhador deve estar presente. No dicionário *Trabalho, Profissão e Condição Docente*<sup>5</sup>, Bassi (2010) define o termo como a expressão utilizada para designar a falta do empregado ao trabalho, tendo como característica a repetição e a duração (número de dias) das ausências. Essa definição abrangente, também utilizada por Chiavenato (1999), designa o período total de ausências em momentos que os trabalhadores deveriam estar trabalhando, seja por falta, atraso ou algum motivo interveniente.

As causas para essas ausências são diversas. Dentre elas, destacam-se: doenças efetivamente comprovadas e as não comprovadas; razões familiares; atrasos involuntários, faltas voluntárias; dificuldades em relação a meios de transporte; pouca motivação para trabalhar; supervisão precária da chefia; e políticas inadequadas da organização. Influenciadas por vários fatores, essas ausências podem se relacionar com o próprio trabalhador, com a empresa, com a falta de estímulo e motivação, com as condições desagradáveis de trabalho, com possíveis dificuldades de integração ao trabalho e aos impactos psicológicos de uma direção deficiente (CHIAVENATO, 1999, p.191).

Podemos, portanto, compreender o absenteísmo como um fenômeno que se manifesta na complexidade das relações de trabalho e das relações sociais nas quais os

---

<sup>5</sup> O Dicionário é uma publicação do Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da UFMG (GESTRADO), financiado pelo Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB) e possui 432 verbetes voltados ao trabalho, profissão e condição docente.

trabalhadores estão inseridos. E são múltiplos os fatores sobre os quais se desencadeiam – de trabalho, sociais, culturais, de personalidade e de doenças –, que podem contribuir para sua ocorrência. E mesmo “um quadro nítido de doença, pode estar coexistindo com outras variáveis causais, naquele momento, ignoradas” (COUTO, 1987, p.51).

Quick e Lapertosa (1982), médicos do trabalho, confirmam essa abordagem multifatorial e propõem a seguinte classificação: “absenteísmo voluntário” por razões particulares e não justificada por doença; “absenteísmo por doença” incluindo todas as ausências por doença ou procedimento médico; “absenteísmo por patologia profissional” abrangendo as ausências por acidentes de trabalho ou doença profissional; “absenteísmo legal” para faltas amparadas por lei, como gestação, luto (nojo), casamento (gala), doação de sangue e serviço militar; “absenteísmo compulsório” quando ocorre suspensão imposta pelo patrão, prisão ou outro motivo que impede o comparecimento ao local de trabalho.

O cálculo dos índices de absenteísmo, de acordo com a classificação acima, dependerá dos objetivos de cada instituição. De qualquer forma, para o planejamento de recursos humanos, todas as licenças são importantes. Independentemente da causa, o absenteísmo desorganiza o trabalho, gera insatisfação e sobrecarga entre os trabalhadores presentes. Contudo, o absenteísmo por doença constitui fator maior de incerteza e de imprevisibilidade, sendo um indicativo de problemas de saúde dos trabalhadores e das políticas de recursos humanos (QUICK e LAPERTOSA, 1982; COUTO, 1987; ALVES, 1996; CHIAVENATO, 1999).

O principal tipo de absenteísmo no trabalho encontrado nas pesquisas é atribuído às ausências por motivos de doença, conforme classificação de Quick e Lapertosa (1982). Essas são ausências dificilmente contestadas e são acatadas sem prejuízos aos direitos trabalhistas. Estão de acordo com as normas legais da Seguridade Social e não implicam perda salarial, garantem o dia trabalhado, as férias remuneradas, o décimo terceiro, a aposentadoria, dentre outros direitos trabalhistas.

## **1.2 Contribuições teóricas para análise do trabalho e da condição docente**

O processo sócio-histórico de constituição do trabalho docente remonta à transição de uma sociedade sem escolas, no sentido de instituição responsável pela educação, para as sociedades plenamente escolarizadas. Portanto, ao abordarmos a imagem da docência, é fundamental deixar claro que esta só pode ser compreendida na perspectiva do trabalho em

geral e, ao mesmo tempo, em um trabalho específico que comporta história e singularidades no contexto da modernidade – a educação escolar.

Na sociologia encontramos em Durkheim (1858-1917) uma definição objetiva de educação. Para o autor, a educação é “a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para vida social” (DURKHEIM, 1978, p.41), e o mesmo atribui à escola um tipo particular de educação em vistas a integração social e política das futuras gerações e sua inserção na divisão social do trabalho. A centralidade do debate de Durkheim aponta o Estado Republicano como organizador da dimensão pública da educação. Essa abordagem é referendada por Agnes van Zanten, no Dicionário de Educação, ao definir a Sociologia da Educação como “essencialmente uma sociologia da escolarização” (p.742).

A compreensão da imagem da docência remonta ao século XVI, quando as escolas já constituídas e sob a tutela da Igreja assumiam papel central na educação de crianças e jovens, e o próprio clero responsabilizava-se pela atividade docente (NÓVOA, 1991). Com o desenvolvimento vivenciado pela consolidação do capitalismo e pelo processo de industrialização e urbanização, a estrutura educativa tutelada pela Igreja, até a segunda metade do século XVIII, passa a não atender às necessidades do modelo econômico que surgia e transformava a sociedade. Reivindica-se do Estado a responsabilidade da organização de um novo sistema escolar com um corpo docente laico.

A despeito da inserção de leigos nos processos de escolarização, foi forte a fidelidade aos princípios da Igreja, constituindo o termo “professor” carregado do sentido religioso de quem professa fé, crença e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente à causa (SOUZA, 2007, p.99). Esse processo estabelece um *status* ambíguo aos professores de acordo com Fanfani (2007a), pois “el docente era un apóstol y al mismo tiempo un funcionario” (p.342).

Com a estatização do ensino, ainda assim, começa-se a esboçar um novo perfil de professor. Ao final do século XVIII, os professores não podem mais ensinar sem uma licença ou autorização do Estado. A licenciatura, permissão, ou concessão dada pela autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional (SOUZA, 2007, p.101) era oferecida por meio da criação das Escolas Normais, e tornou-se fundamental para a delimitação do campo profissional do ensino.

Um estudo recente acerca do processo de profissionalização da docência dos professores primários de Minas Gerais, no período compreendido entre 1871 e 1911, reafirma que a Escola Normal constitui-se não somente como uma agência de formação, mas,

sobretudo, como portadora de um sentido em relação à profissão docente, provocando mudanças nas relações entre professores, gestores de ensino, políticos e comunidade local. Além de assegurar que os docentes possuíssem os conhecimentos legitimados para o exercício da profissão, a preocupação dos governantes era a criação de um quadro de profissionais com moral impecável, amor e gosto pelo magistério (OLIVEIRA, 2011, p.44).

O processo sócio-histórico de constituição do trabalho docente fundamenta a abordagem da profissionalização do magistério de forma semelhante em outros países (HYPÓLITO, 1991, 1997; ENGUITA, 1991; NÓVOA, 1991, 1995; FIDALGO, 1993; ARROYO, 1995; FANFANI, 2007). Mestres do ofício de ensinar, segundo Arroyo (1995), os professores, que atuavam como autodidatas, eram centrais para o processo educativo, com competência reconhecida e valorizada pela sociedade, e que os tornava autoridade em muitas comunidades. No caso do Brasil, tanto a organização escolar e a conformação histórico-social do trabalho docente estão relacionadas ao projeto histórico do pensamento republicano, no qual o compromisso com uma educação laica e acessível a todos era uma questão de honra. Embora, para muitos autores, esse compromisso tenha se reduzido somente a discursos, Hypólito (1997, p.31) destaca que nas primeiras décadas da República a sociedade brasileira viveu uma grande revolução em sua organização escolar, conforme será evidenciado no CAPÍTULO referente à constituição da RMEBH.

De acordo com a pesquisa de Eliane Oliveira (2011), nos anos iniciais da República as mudanças nas dinâmicas relacionais dos professores primários de Minas Gerais geraram muitas tensões. As difíceis condições de trabalho oferecidas, assim como comportamento de alguns docentes acusados perante os órgãos competentes de condutas imorais, de absenteísmo, embriaguez, abandono de cadeira ou falta de aptidão para o magistério, dentre outros fatores, eram as causas das controvérsias. As acusações eram feitas por moradores da localidade onde o professor lecionava e que tinham algum tipo de desafeto particular ou político com o docente, favorecendo o “mandonismo dos chefes políticos locais” (p.136).

A constituição e a concentração de escolas em estruturas complexas advindas do processo de urbanização e industrialização promoveram o aparecimento do professor assalariado e traziam consigo os questionamentos acerca da natureza do trabalho docente e as perspectivas que buscam interpretá-lo como um trabalho tipicamente capitalista ou não. Assumindo um modelo racional de organização comparável àqueles utilizados em outros setores da produção, o Estado buscava ao mesmo tempo controlar o sistema escolar e o trabalho docente, e formar trabalhadores dentro de uma lógica de disciplinamento para

atender às demandas do mundo do trabalho, fazendo emergir a perspectiva da proletarização (HYPÓLITO, 1997, p.34).

A ampliação do número de professores, em função da expansão das escolas, contribui para o achatamento salarial. Em tempos de crise, os recursos públicos orçamentários para o setor são os que mais sofrem cortes, contribuindo para o processo de proletarização. Contudo, somente pela questão do salário não se pode caracterizar uma classe de trabalhadores como proletariado. De acordo com Fidalgo (1993) e Hypólito (1991), para ser proletário é necessário que o trabalhador, além de vender sua força de trabalho, não possua controle sobre os meios, os objetivos e o processo, a exemplo do trabalho fabril. O professor, apesar de submetido a uma lógica de racionalização e organização, reguladas pelas políticas do Estado, ainda mantém boa parte do controle sobre o seu trabalho.

Por mais que seu trabalho seja programado e planejado externamente, o professor goza de autonomia sobre sua atividade pelo simples fato de o trabalho docente ser realizado por seres humanos em contato com outros seres humanos (HYPÓLITO, 1991, p.12; 1997 p.90). O professor faz escolhas dentro do planejamento prescrito e definido, e utiliza diferentes métodos para levar até os estudantes estes conteúdos. Não obstante, a condição de assalariado e o controle do Estado sobre o trabalho, caracterizam a contradição da profissão docente, que vive a ambiguidade entre a profissionalização e a proletarização do seu trabalho (HYPÓLITO, 1997).

A proletarização encontra maior destaque em Apple e Teitelbaun (1991, p.64-67) quando esses autores consideram que, apesar de a atividade docente ser diferente daquela realizada na linha de montagem das fábricas, ela está submetida à mesma desqualificação que afeta a classe trabalhadora em geral, no que se refere à separação entre concepção e execução das tarefas. A característica marcante e gradativa da perda do controle dos professores sobre o seu próprio trabalho, a excessiva regulamentação do ensino com rotinas preestabelecidas sobre o quê e como ensinar, ao lado da gradativa perda de prestígio social é que marca a tese da proletarização do trabalho docente.

As conexões entre trabalho docente, relações de classe e de gênero são analisadas por Hypólito (1997), destacando a feminização e o perfil social da profissão docente. A expansão do ensino público elementar contribui para a participação da mulher no mundo do trabalho, especialmente na função docente. As características femininas de docilidade, paciência e sensibilidade, construídas no imaginário social, aproximavam-se das características consideradas mais adequadas à função de ensinar e cuidar de crianças. Além da possibilidade de conciliar horário entre o magistério e o trabalho doméstico, a aceitação social

representava a oportunidade de acesso ao mundo do trabalho. A análise realizada pelo autor não trata da questão específica do caso brasileiro, mas da Inglaterra, dos Estados Unidos, de Portugal e da Espanha ainda que tais países estivessem em ritmos diferentes na virada do século XIX para o XX.

O processo de feminização do magistério apresenta tanto aspectos de natureza conservadora, no sentido de que permite a compatibilidade entre o desempenho do papel feminino e do papel profissional, como de natureza inovadora, pois estimula e pressiona pela maior profissionalização feminina em geral. Contudo, é importante ressaltar que o ingresso da mulher nesse campo de trabalho atende também a outro aspecto, que é o fato de que os homens foram abandonando essa profissão em busca de funções mais lucrativas (HYPÓLITO, 1997, p.66).

Enguita (1991) traz contribuições importantes para o debate, ao apontar a caracterização de *grupos profissionais* como aqueles que exercem conhecimentos técnicos e intelectuais sem vínculo hierárquico, marcado por uma posição de privilégio, protegido por leis, na qual somente eles podem oferecer determinados bens ou serviços, tais como de médicos, advogados e arquitetos. Embora trabalhem também como assalariados, para organizações públicas e privadas, trata-se de um grupo com grande força corporativa e privilégios em termo de salários e prestígio.

Na perspectiva do autor, existem *grupos ocupacionais* que compartilham características de profissionalização e proletarização. A categoria dos professores situa-se em uma posição intermediária, que coloca o trabalho docente na categoria das semiprofissões ou “cuasiprofesión”, pois os docentes “trabajan en grandes organizaciones, están sometidos a un control jerárquico, no eligen a sus ‘clientes’, su carrera o depende inexorablemente de sus performances” (FANFANI, 2007, p.343).

As características que definem as profissões são compartilhadas parcialmente pelas condições de trabalho dos docentes, e a questão salarial é apenas o ponto mais aparente. Conforme podemos verificar, nem a sociedade consegue colocar-se de acordo com a imagem social da docência, e menos ainda em termos de delimitação de campos de competência. Qualquer pessoa alheia à profissão docente sente-se no direito de opinar, julgar, exercê-la e ser aceito naturalmente pela sociedade. A característica de vocação presente na postura ideológica do profissional que presta um serviço à humanidade foi transferida para motivações no sentido material e simbólico. A troca dos serviços prestados se dá na forma de honorários, e depende do empregador (ENGUITA, 1991). Essa condição de assalariado demarca parcialmente o campo de trabalho dos professores, pois “honorários tem origem nas



palavras de honra, honor, ou seja, honorífico, que dá honras sem proveitos” (FIDALGO, 1993, p.22).

Continuando em suas análises, Enguita (1991, p.46) aponta que também a autonomia do professor é parcial, tanto em relação às instituições em que trabalha, quanto ao público que atende, uma vez que pais e estudantes são convocados a participar da gestão das escolas. Em relação à autorregulação, a categoria docente necessita de um código de ética, o que não significa que não possua condutas próprias de comportamento, ainda que informais. No campo do magistério não existem mecanismos internos para julgar seus membros. Os estatutos são definidos e controlados pelas administrações, e os docentes contam apenas com o sindicato e as associações para lutar por seus direitos.

Aliadas a estas considerações e, não menos importantes para a compreensão da docência como construção social, Tardif (2000) mobiliza novas perspectivas de análise, que recolocam a subjetividade dos professores no centro das pesquisas, situando-os como sujeitos ativos, produtores de saberes específicos do seu trabalho. Para o autor, os conhecimentos profissionais dos professores caracterizam-se como os conhecimentos de outros profissionais, mas possuem singularidades. Os conhecimentos especializados de todos profissionais são adquiridos pela formação universitária, ratificados por um diploma e voltados para o exercício profissional. São essencialmente pragmáticos, mas suas bases teóricas evoluem e necessitam de uma formação continuada (p.7 e 8).

Em relação às características singulares, Tardif (2000) define os saberes dos professores como: temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados pelas marcas do ser humano, se relacionando entre si. São temporais porque adquiridos através do tempo. Primeiro, porque os professores vivenciam a profissão quando estudantes. Boa parte do que sabem sobre o ensino, a escola, o papel do professor e, inclusive, do estudante, vem de sua própria história escolar, de onde constroem representações sobre a prática docente. Segundo, porque os primeiros anos de exercício profissional são decisivos para o sentimento de competência e rotinas de trabalho construídas em um saber experimental, que se transforma rapidamente em certeza profissional. Terceiro, porque se situa na utilização e desenvolvimento dos saberes ao longo vida profissional.

Os saberes profissionais dos professores são também plurais e heterogêneos, pois decorrem de fontes variadas que vão desde sua história de vida e de sua cultura escolar, dos conhecimentos disciplinar-didático-pedagógicos adquiridos na formação inicial, de seus próprios saberes ligados à experiência de trabalho na troca com professores mais experientes na formação continuada e nos programas curriculares seguidos pela escola. Utiliza-se de

várias teorias, concepções e práticas em diferentes situações visando a diferentes objetivos, sem um repertório de conhecimentos unificados.

Por fim, a terceira característica que torna singulares os saberes profissionais dos professores é o fato de que seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. Cada um com sua história de vida é um ator social singular e está pessoalmente presente no local do trabalho em interação e mediação com outras pessoas. Situado na personalidade da pessoa do professor, o saber profissional ganha vida nas situações de trabalho, portanto, é apropriado, incorporado e subjetivado. Raramente pode ser objetivado e formalizado, pois carregando as marcas das relações humanas, imprime um caráter relacional orientado por sensibilidades em relação ao outro, exigindo disponibilidade afetiva e capacidade de conhecer suas próprias emoções (TARDIF, 2000, p.15 e 17).

Instaurado na escola, *lócus* em que a condição docente se realiza, o trabalho docente compreende um conjunto de interações entre estudantes e seus pares, entre os professores e os estudantes, entre os professores e as famílias dos estudantes, destes entre si e com a comunidade do entorno escolar (TEIXEIRA, 2007, p.426). E, ainda, entre os outros profissionais da escola os chamados gestores escolares, que no caso da RMEBH extrapola a direção da escola e se estende aos demais profissionais que compõem as equipes da SMEDH.

Na condição docente, portanto, “não faltam problemas relativos às hierarquias, às estruturas e às dinâmicas e relações de poder e de força à diversidade de interesses”, pois seu exercício “envolve escolhas e projetos de homem e de sociedade” (TEIXEIRA, 2007, p. 432 e 435). Dessa maneira, em se tratando do contexto das sociedades latino-americanas, nas quais se insere a sociedade brasileira, a discussão do trabalho docente não pode ocorrer sem levarmos em conta as grandes transformações experimentadas especialmente em relação aos desafios da atualidade.

Desafios que, segundo Fanfani (2007b, p.20), são mais complexos, porque não se trata de fazer ‘mais do mesmo’, uma vez que as legítimas e distintas aspirações não podem ser satisfeitas mediante uma simples expansão da oferta educacional clássica. As demandas e necessidades educativas da população são diferentes, e as diferenças são étnicas, culturais, sociais, de gênero, dentre outras.

As singularidades do trabalho docente, explicitadas pelos autores citados, reafirmam o caráter interativo da docência, atravessado por muitas influências em seus aspectos políticos, econômicos, sociais, psicológicos, culturais, éticos, afetivos, técnicos e estéticos. Os estudos acerca dos desafios da profissão docente realizados por Oliveira (2003, 2005, 2007) destacam as transformações trazidas pelas reformas educativas dos anos de 1990,

colocando os docentes frente a novas situações, reduzindo o poder de decisão em relação ao seu processo de trabalho. A prática pedagógica envolve estratégias de interação que consistem em mediar relações sociais, tensões e dilemas a cada nova situação. Verifica-se uma intensificação *no* e *do* trabalho dos docentes, que passaram a ser responsabilizados pelo desempenho dos estudantes, sobretudo neste momento de intensas avaliações externas que vivem os sistemas de ensino, reforçando os controles externos sobre o trabalho dos professores.

Em outro artigo, Oliveira *et al* (2010) tecem importantes reflexões acerca das transformações na organização do processo de trabalho docente e a necessidade de análise das condições efetivas em que se realiza o trabalho na escola, diante da ampliação do direito à educação no Brasil e em toda a América Latina. Para tanto, fazem a distinção entre o conceito de “organização do trabalho escolar” e “organização escolar”.

Como as atividades dos trabalhadores são organizadas na escola, elas se referem à “organização do trabalho”, pois discrimina a divisão dos tempos, das tarefas e competências de cada um, compreendendo uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo. O termo “organização escolar” compreende desde as competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, estendendo-se às metodologias usadas e aos processos de avaliação adotados. Embora esses dois conceitos sejam distintos, são interdependentes e fundamentais para a compreensão da condição docente e as relações entre trabalho e saúde dos professores (opus cit., p.3).

Reafirmando as novas exigências profissionais para os professores na atualidade, Oliveira *et al* (2010) alertam para a necessária adequação das condições de trabalho, pois estas implicam mudanças na “organização escolar”, que tendem a mexer na “organização do trabalho escolar”. Citando Hargreaves (1998), o artigo discute as expectativas colocadas sobre a escola e o ensino, cada vez mais difusos, redefinindo constantemente o papel do professor, englobando responsabilidades acadêmicas, sociais e emocionais. Essas expectativas refletem diretamente no trabalho do professor, sejam elas dele mesmo, dos colegas, dos pais, dos estudantes ou da sociedade.

Para Hargreaves (1998) e Codo *et al* (1999), o foco de intensificação no trabalho do professor seria a autointensificação realizada pelos docentes e sua fonte não estaria no trabalho prescrito, pois o exercício da profissão caracteriza-se como um trabalho propenso à intensificação das relações interpessoais que mobilizam os chamados fatores psicossociais do trabalho docente. Ainda Codo *et al* (1999) reafirmam que a relação afetiva é parte obrigatória

do próprio exercício do trabalho, pois é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Oliveira *et al* (2010), a tese da autointensificação ultrapassa o entusiasmo do professor e a sua busca por realização profissional. A origem desta tese também pode estar nas expectativas da população que não são atendidas pelo Estado, interferindo nas expectativas sobre e do próprio professor.

Pode-se ver, portanto, que por trás da tese da autointensificação está um importante componente de heteronomia, o que leva a questionar a argumento da autointensificação voluntária do trabalho dos professores. Na realidade, o professor provoca uma intensificação de seu trabalho para responder a uma demanda externa, que não é proveniente de uma fonte facilmente identificável, como o estereótipo do gerente taylorizado, mas são de origens difusas (OLIVEIRA *et al*, 2010, p.8).

Acrescenta-se a estas reflexões o grande investimento na modalidade de educação a distância, que traz para o trabalho docente uma nova relação em termos de espaço e tempo com os estudantes. A interação passa a se fazer, predominantemente, em tempos e espaços assimétricos e assíncronos, ou seja, os participantes não precisam estar conectados ao mesmo tempo e os ambientes virtuais transpassam os obstáculos geográficos e físicos. Para Oliveira *et al* (2010, p.12 e 13), as especificidades desse trabalho precisam ser mais bem investigadas para se conhecer melhor como o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias da informação e da comunicação, interfere no processo de trabalho docente.

Compartilhamos as abordagens sobre o trabalho docente aqui descritas e concordamos com sua singularidade, com a necessidade de estabelecimento de vínculos afetivos, e com a ideia de que, dentro da sala de aula, o professor exerce certa autonomia sobre seu trabalho, pois exige consideração à diversidade dos estudantes. Porém, partilhamos também a reflexão com Oliveira *et al* (2010), de que a autointensificação do trabalho do professor não é voluntária, mas, sim, está marcada por uma heteronomia que produz efeitos sobre seu trabalho que é carregado de conteúdo político.

Embora, supondo uma ação ética e moral com as novas gerações e com o desenvolvimento de um país, os docentes enfrentam dificuldades com as características dos estudantes com os quais trabalham. Essas dificuldades implicam relações de convivência e de realização da docência. Para Arroyo (2004), o fio que articula a ideia de que os estudantes ‘não são mais os mesmos’ é o mesmo fio que quebra as próprias imagens dos professores, forçando-os a reconstruir outras imagens ou a ficar na saudade.

Com efeito, precisaremos reconhecer estes novos tempos, reconstruir nossas trajetórias profissionais e superar práticas pedagógicas idealizadas, pois “la profesionalización

también tiene una dimensión pública que no puede ser dejada de lado” (FANFANI, 2007, p.351). Desse modo, a função do professor tem uma dimensão política que não deixa dúvidas da sua centralidade. Mas, é preciso reconhecer a dimensão humana da docência e admitir a presença e a força dos afetos na determinação da identidade do professor e na sua atuação profissional, pois os tempos da aula e da sala de aula se articulam e se desdobram sobre outros tempos da vida dos professores (TEIXEIRA, 2007).

A experiência do tempo no trabalho docente remete às temporalidades con(viventes) no cotidiano escolar, particularizada nas temporalidades de vida dos estudantes e dos professores, que se encontram imersas em experiências da vida corpórea – ciclos de vida – constituídas em gerações de acordo com os estudos de Teixeira (2001). O conceito de experiência é atribuído pela autora à “experiência da vida” como vivências temporais socialmente construídas, significadas e ressignificadas na convivência com outros sujeitos, no transcurso do movimento da vida. É preciso disponibilizar afetiva nessa convivência temporal dos corpos para saber mediar os padrões de comportamento das experiências e ciclos de vida, com os padrões de comportamento estabelecidos pelas normas da escola.

Na convivência de qualquer forma de sociabilidade, existem várias temporalidades convivendo entre si. Há um tempo quantitativo mensurado com dias, meses e anos – o tempo do relógio, o *Khronos* – que interfere nas temporalidades corpóreas geracionais. Mas, há outro tempo que extrapola o tempo cronológico e que permite interações, encontros e saberes – o tempo *Kairos* – que é transcendente ao tempo quantitativo e não há medida (TEIXEIRA, 2001, p.95). Nas trajetórias humanas alguns tempos são mais diluídos, outros mais concentrados, as pessoas correm contra o tempo, têm de escolher entre os tempos. E, ressalta Arroyo (2004), “nessas trajetórias um ponto se destaca: a dificuldade de articular os tempos de viver, sobreviver, trabalhar e os tempos da escola” (p.187).

Teixeira (2003, p.170) estuda estas experiências do tempo na vida dos professores, por meio de histórias orais dos tempos vividos em escolas públicas de Belo Horizonte. Na arquitetura desses tempos docentes, repletos de ambiguidades no sentido da experiência entre “o excesso e a falta”, existe o sentimento de que “às vezes o tempo não dá tempo” de várias maneiras. O excesso de tempo vivido para o trabalho é o tempo da falta para a família, o lazer, o descanso, reduzidos em função das tarefas do trabalho. Ou, ainda, quando, apesar da dedicação total do tempo às aulas, falta tempo para qualificar a atuação *para e no* trabalho.

A vivência temporal dos professores é marcada também pela “alegria e a dor”, onde se juntam o prazer-desprazer, o bem-estar e o mal-estar, a angústia e a satisfação. As

dores e as alegrias passam pelas relações com os estudantes, pelas temporalidades próprias do ato educativo, em que os resultados do trabalho do professor não são imediatos ou visíveis.

A outra ambiguidade relatada na experiência com o tempo, nos estudos de Teixeira, evidencia a percepção da experiência com o tempo instituído, já determinado e organizado pelos imperativos temporais da sociedade e de suas instituições – como os calendários, prazos de entrega de resultados, normas e regulamentos a serem obedecidos e respeitados. Como também a percepção da experiência com o tempo instituinte – aquele construído pelos sujeitos no cotidiano da escola e que podem ser alterados, redefinidos, ampliados ou diminuídos – portanto, de certa forma, transgredidos (TEIXEIRA, 2003, p.176).

As “duplas faces” na experiência do tempo docente referem-se, portanto, às diversas temporalidades con(viventes) nos territórios da educação que implicam sujeitos em sua humana docência e expressam o constante tensionamento entre o tempo *Khronos* e o tempo *Kairos*.

Portanto, a construção social de cada escola, embora imersa num movimento histórico de amplo alcance, será sempre uma versão local e particular, conforme nos aponta Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 132). A expansão dos sistemas públicos de cada país está permeada de conjunturas históricas, a partir das quais se originam as escolas com suas tramas marcadas pelas diversidades regionais, de organizações sociais e sindicais, de professores, dentre outras que marcam a origem e a vida de cada escola, constituindo a trama real em que se realiza a educação. No próximo CAPÍTULO, buscaremos nos aproximar da história geral e específica de constituição da RMEBH, bem como do trabalho dos professores e sob quais condições a docência é exercida, em um esforço de compreender e analisar como o absentismo se manifesta nesta realidade.

## CAPÍTULO 2 - A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM BELO HORIZONTE

### 2.1 Os ideais republicanos e a constituição da rede de escolas em Belo Horizonte

A cidade de Belo Horizonte, planejada e construída para ser a sede da capital política e administrativa de Minas Gerais, insere-se no contexto nacional e mundial marcado pelos ideais republicanos de progresso e estabilidade, presentes no final do século XIX e início do século XX. A transferência da capital de Ouro Preto para o Curral Del Rey buscava romper com o passado colonial do país e construir uma cidade moderna, higiênica e minuciosamente planejada.

Para definir o local de construção da nova capital, uma comissão formada por engenheiros, sanitaristas, arquitetos e outros profissionais realizaram inúmeros estudos acerca de questões relativas à paisagem, condições de salubridade, viabilidade de comunicações, clima, hidrografia, topografia dos terrenos, dentre outras. A perspectiva era de reconstrução e reorganização da forma de ocupação do espaço pelo homem em vistas a expansão de novas relações de produção, necessárias às reformas econômicas e sociais, presentes no projeto de modernidade de outras cidades como Paris e Washington.

Inaugurada em 1897, Belo Horizonte tornou-se a primeira cidade planejada do país, expressando a modernidade republicana em seu traçado arquitetônico e na suntuosidade dos prédios oficiais. O projeto arquitetônico e a planta do local incluíam não apenas a projeção do espaço físico, mas também a projeção de seus habitantes nas formas de se fixarem material e culturalmente na nova cidade. O ideal de cidadão que estava para ser construído contava com o redesenho da trajetória das pessoas, redefinindo locais de convivência social e redimensionando os espaços de moradia, trabalho e negócios (VEIGA, 2007).

Na planta original, a cidade foi dividida em três zonas de ocupação: 1) a **zona urbana**, delimitada por uma grande avenida circular, a Avenida do Contorno, contando com vias largas, ruas simétricas e arborizadas, praças e jardins, formando o desenho de um tabuleiro de xadrez, onde se concentrariam os principais equipamentos e serviços bem como a sede do poder administrativo; 2) a **zona suburbana**, circundando inteiramente a zona urbana separada da pela Avenida do Contorno, onde se localizariam os bairros, e que se destacaria pela existência de ruas irregulares e pela ausência de serviços essenciais; 3) a **zona rural**, composta por sítios de pequena lavoura destinada ao abastecimento da capital.

Dessa maneira, os significados e as referências oficiais que marcaram a construção da nova capital consolidaram a ideia de que surgia um novo tempo, o tempo da República, da Ordem e do Progresso. Estabelecem-se novas relações de propriedade e parâmetros culturais,

produzindo também novas relações sociais. Uma nova cultura a partir dos princípios de disciplina e higiene reforçava a dimensão educativa da estrutura da cidade e a aparência moderna e elegante era sinal de progresso, civilidade, desenvolvimento econômico e intelectual (MIRANDA, 1998, p.23-25).

A concepção urbanística elaborada pelo engenheiro Aarão Reis adquiriu um caráter segregacionista, expondo os habitantes da cidade situada fora dos limites da Avenida do Contorno a desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais. Para Veiga (2007), nesse campo, elaborou-se o perfil do cidadão civilizado, expondo tensões concretas entre o sujeito de direito e o sujeito de deveres, combinando privilégios e provisórias. No subúrbio, “cidade eternamente provisória” onde a precária condição de vida era responsabilidade individual de seus moradores de “hábitos suspeitos” e plenos de deveres. Os privilégios da zona urbana serviam aos habitantes “civilizados”, “sujeitos de direitos”, moradores de casas elegantes e exemplos a serem seguidos (opus cit., p.107). A Avenida do Contorno, como o muro de uma fortaleza, cumpria o papel de isolar estrategicamente as zonas urbana e suburbana, a cidade monumental da cidade pobre e perigosa.

A arquitetura e o meio urbano foram se consolidando como símbolo de uma ordem social dominante de forma incoerente com o ideal de modernidade. Para Arroyo (1997), a ideia matriz de a cidade civilizada tornar-se politicamente moderna está em sua capacidade de acolher e incorporar os diversos sujeitos sociais como sujeitos de direito, independentemente de serem proprietários de bens. Para o autor, podemos supor que “a cidade não nasce moderna, mas se constrói moderna na medida em que vai se tornando capaz de acolher e processar politicamente as reivindicações e lutas pelos direitos, regida pela cultura do público” (p.24).

Nessa perspectiva, podemos considerar que a construção da nova Capital evidencia as contradições do projeto Republicano no Brasil e que integraram a ação política em Minas Gerais. A República no Brasil deu-se como resultado de fatores que se referiram basicamente como da “oposição entre a elite nacional agrária e a corte portuguesa e não se tratava como no caso europeu, da contraposição entre duas classes sociais, uma delas emergente” (MIRANDA, 1998, p.18). Essa característica contribuiu para a exclusão da sociedade civil nas decisões nacionais contradizendo o significado do termo latino *res publica*, a coisa pública, o bem comum que pertence a todos. A essência da *res publica* está na constituição do Estado Democrático de Direito, no qual os cidadãos, livres da ignorância, participam consciente e igualmente da vida social, reforçando a construção de uma cultura do público.



As propostas de constituição de uma nação civilizada, com identidade nacional, estavam ainda intimamente relacionadas à necessidade de combinar o progresso material com o progresso das mentes. Surge daí a “busca de uma forma específica de institucionalização da chamada modernidade ocidental: a escolar” (FARIA FILHO, 2000, p.22). As representações de educação que se encontravam presentes tanto nas práticas urbanas quanto nas práticas escolares combinavam entre si no sentido de “reinventar os sujeitos sociais” (VEIGA, 2007, p.105) para as práticas da civilidade, necessárias à ordem e ao progresso.

A importância da educação escolar como constitutiva das ideias de progresso era ressaltada pelas elites dirigentes de Minas, bem como de outras regiões do país, que mantinham a concepção de que a educação e a instrução primária eram instrumentos de transformação da sociedade, capazes de combater a suposta consequência maléfica deixadas pelo Império e pelo trabalho escravo – a apatia do povo frente à vida pública, à *res publica* de forma geral – e, ainda, possibilitariam ao Brasil avançar e se igualar às nações consideradas civilizadas (NAGLE, 1977; FARIA FILHO, 2002). A escola seria o local de difusão e formação da identidade pública, possibilitando uma cultura de valores comuns e institucionalizados, regenerando o sujeito moderno.

As contradições presentes na construção da República também se faziam presentes nos projetos de educação, negligenciados pelos governantes nas primeiras décadas da nova Capital, pois de acordo com Faria Filho (1997, p.91) a nova Capital, “espetáculo de ordem e progresso” criado pelos republicanos, nascia em termos de instrução pública com as mesmas características do império, funcionando em condições tão ou mais precárias. Para Miranda (1998), a negligência com a instrução pública na nova capital se manifestou, dentre outros aspectos, pela utilização dos prédios previstos para a instalação de escolas por outros setores públicos. O que leva a autora a concluir “que a construção do cidadão modelo, apto a habitar na cidade republicana, fez-se pelo controle político mais do que pelo processo de escolarização” (p.25 e 26).

A instrução pública era constituída por apenas duas escolas oficiais responsáveis pela instrução primária: o ensino das “primeiras letras” com uma sala de aula e uma professora para cada uma delas, na época da inauguração da cidade, e em 1898, o Ginásio Mineiro, destinado ao ensino secundário, transferido de Ouro Preto para a nova capital.

Até 1906, a instrução pública, constituída unicamente pelas escolas isoladas, reconhecidas pelo Governo do Estado, funcionava na região urbana da capital em locais variados, incluindo a própria casa do professor, com os estudantes agrupados em uma única sala. Era uma realidade muito distante do projetado para a República e não significava

simplesmente um rascunho a ser aperfeiçoado, mas a ser substituído, apagado da cena da cidade, ao mesmo tempo em que produzido na memória como passado que deveria ser apagado para dar lugar ao novo (FARIA FILHO, 1997, p.91). A “reinvenção” da escola se faria pela criação dos grupos escolares como instituições que poderiam materializar perspectivas inovadoras e modernas, lugar de realização da forma capitalista de conceber e organizar o trabalho, sobretudo o trabalho fabril, rompendo com a escola imperial e atrasada, representada pelas escolas isoladas que se tornaram símbolo do passado e da miséria.

Para superar esse atraso, a Capital foi privilegiada pela ampla reforma realizada no ensino primário no governo de João Pinheiro (1906-1910). Destacam-se, dentre os aspectos da reforma: maior controle dos professores; introdução de disciplinas ligadas à agricultura; concentração das escolas que se mantinham isoladas e dispersas aos olhos do Estado; e construção de espaços próprios para a educação escolar.

As escolas isoladas, que funcionavam em locais pouco adequados, foram substituídas pelos grupos escolares em espaços higienicamente projetados para a educação escolar, demonstrando a importância da instrução primária, bem como, intencionalmente, identificando o movimento da escola com o movimento de crescente racionalização do mundo e das relações sociais. A relação entre a arquitetura escolar, a importância da educação e a arquitetura urbana pode ser encontrada em vários documentos da época, que buscavam dotar a presença dos grupos escolares na cidade como um dos elementos que compõem e produzem a cidade moderna (FARIA FILHO, 2000, p.38). Para o autor, a mudança de espaço físico e simbólico permitiu a construção de uma primeira cultura escolar e a discussão específica sobre o conhecimento escolarizado. Significou a mudança das escolas de ‘pardieiros’ para verdadeiros ‘palácios’.

Contudo, a substituição das escolas isoladas pelos grupos escolares aconteceu lentamente e em 1917 somavam 17 unidades entre escolas isoladas e Grupos Escolares, mesmo sendo Belo Horizonte a cidade modelo, privilegiada pela construção desses grupos. Mantidos e supervisionados pelo Governo Estadual, o processo de criação dos grupos se deu do centro para a periferia e eram identificados inicialmente como sendo o Primeiro, o Segundo ou Terceiro Grupos Escolares da Capital e a partir de 1912 pelo nome de personalidades a serem imortalizadas na memória da cidade.

O “Primeiro Grupo Escolar da Capital”, posteriormente denominado Grupo Escolar Barão do Rio Branco, funcionou em prédio residencial na Avenida Liberdade, com 113 crianças de ambos os sexos matriculadas, com uma diretora e cinco professoras. Em 1914, ganhou prédio próprio onde é hoje a Avenida Getúlio Vargas. Para o seu lugar foi deslocado o

Segundo Grupo Escolar, o Grupo Escolar Afonso Pena que, até então funcionava junto com o Terceiro Grupo Escolar, o Grupo Escolar Cesário Alvim na Rua Tupinambás. Importante ressaltar que os prédios dos Grupos Escolares foram construídos em sintonia com os demais prédios públicos da cidade, com a suntuosidade necessária para serem vistos, admirados e reverenciados.

Durante as primeiras décadas do século passado os grupos escolares se constituíram na principal oferta de escolarização oficial da cidade, mas o número de unidades existentes era insuficiente para atender a população e assim permaneceu por um longo período, embora, a Constituição Mineira de 1981 tenha determinado o ensino primário como gratuito e obrigatório. A primeira Escola Municipal, o Ginásio Municipal, foi criada em 1948 e se instalou provisoriamente em prédio localizado no Parque Municipal e 1954 em prédio definitivo no bairro São Cristóvão. Em 1953 o Ginásio Municipal passou a se denominar Colégio Municipal.

O Ginásio Municipal, promessa de campanha de Otacílio Negrão de Lima para resolver as dificuldades das famílias sem recursos para a educação dos filhos, foi durante quatro anos a única escola mantida pelo município. Até então, a Prefeitura somente subvencionava quatro escolas por meio do pagamento de professores. Embora gratuito, a matrícula obedecia a critérios determinados, sobretudo, pela capacidade intelectual do candidato, a despeito de suas condições econômicas. Dessa forma, “a educação era entendida como um bem individual e não como um direito. Era gratuita, mas não era para todos”, o número de estudantes que desistiam ou eram reprovados, demonstrava que “só os mais capazes podem permanecer” (MIRANDA, 1998, p.50).

Durante a gestão do prefeito Américo Renê Giannetti (1951-1954), que sucedeu Otacílio Negrão de Lima, houve uma expansão do ensino municipal, contando, de acordo com documentos pesquisados por Miranda (1998), com 20 unidades escolares de ensino primário, incluindo as quatro escolas subvencionadas e outras sete instaladas em prédios adaptados e/ou alugados. Ao final da gestão de René Giannetti, em 1954, foram publicados decretos de funcionamento e organização das escolas municipais de ensino secundário e primário.

Para o ensino secundário, mantinham-se os mesmos critérios de matrícula do Colégio Municipal, ou seja, a situação econômica sem perder de vista a capacidade intelectual, acrescido por outro dispositivo: previa-se o desligamento do estudante com má conduta ou dupla reprovação. As disposições sobre o ensino primário definiam as categorias que seriam oferecidas pela Prefeitura. O ensino fundamental, da primeira a quarta séries, contemplaria as crianças de sete a quatorze anos, e o ensino supletivo noturno, para os maiores de 14 anos. O

único critério para a matrícula, em ambos os casos, era a certidão de nascimento, dispensada para a zona rural.

Segundo Miranda (1998), a escola primária municipal assumia o papel de instruir a criança na leitura, na escrita e nas contas, mas ampliava suas funções para a formação de hábitos morais e higiênicos adequados à vida em comum. A grande tarefa era a transformação dos habitantes da nova Capital, sobretudo os mais pobres, que não possuíam uma cultura considerada adequada ao convívio social. Além disso, a escola ocupava-se com o meio em que estava localizada, realizando reuniões com as famílias visando à orientação de conhecimentos úteis à educação, higiene e outros relacionados com a vida e ocupações locais. A escola representava uma “sociedade em miniatura” e era o instrumento de adaptação às condições de urbanidade necessárias à cidade, com a função de difundir noções de civilidade, sociabilidade e disciplina, sob os preceitos de ordem e higiene (p.56, 58) tal como a República exigia.

## **2.2 A constituição da rede de escolas municipais**

De acordo com Miranda (1998), os primeiros passos para a constituição daquela que hoje denominamos Rede Municipal, aconteceu no período, compreendido entre 1952 a 1954, seja pela criação de um conjunto de escolas mantidas e organizadas pelo poder público municipal, seja pela definição da responsabilidade e do papel do município na educação.

Na gestão do prefeito Celso Mello de Azevedo (1955-1959), os diversos outros problemas de ordem social, provocados, sobretudo pela concepção urbanística da “cidade modelo”, precisavam ser enfrentados, pois já desgastavam os moradores e oneravam os cofres públicos. Dessa forma, o investimento financeiro na educação deixa de ser uma prioridade. Em 1959, já no governo Aminthas de Barros, foram explicitadas providências para “alargar as fontes da receita” com o Código Tributário e o investimento na geração de novas divisas municipais. A função do município acerca da educação, a de complementar a ação do governo estadual, “resumiu-se em patrocinar, isto é beneficiar, favorecer; que é diferente de garantir, responsabilizar-se” pela educação (MIRANDA, 1998, p 65).

Embora o quadro de escolas tenha se mantido inalterado, importa ressaltar que data do período da gestão do prefeito Celso Mello o estabelecimento do concurso com provas e títulos para o provimento dos cargos no serviço público da Prefeitura. As contratações, quando necessárias, priorizavam os concursados e ainda não convocados.

No início dos anos de 1960, concentradas, em sua maioria, na área central, a cidade passa a contar com quatorze escolas municipais, sendo doze escolas primárias, uma de ensino secundário – o Colégio Municipal – e uma de ensino técnico e superior – a Escola Técnica de Comércio Municipal – que em dezembro de 1961 se transformou no Instituto Municipal de Administração e Ciências Contábeis (IMACO). A área central da cidade concentrava o maior número de escolas. Com a crise financeira do município, os problemas de abastecimento, energia elétrica e moradia consumiam a maior parte dos recursos municipais, o que justificava o declínio dos investimentos na educação.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61, aprovada treze anos após sua apresentação à Câmara, estabelecia que o ensino era obrigação do poder público e livre à iniciativa privada, e para o qual seriam destinados recursos públicos, mesmo em detrimento da escola pública, garantindo à família o direito de escolher sobre o tipo de educação que deveria dar aos filhos. Dessa forma, não correspondeu à expectativa de universalização da escola básica e a competência dos municípios permaneceu indeterminada.

Em Belo Horizonte não houve grandes alterações na educação municipal e, apesar da construção de algumas escolas, a demanda era muito maior. O acesso à educação continuou restrito até a aprovação da Lei nº 5.692/71, que determinou a municipalização do ensino de primeiro grau, a obrigatoriedade escolar para oito anos e a responsabilidade do município em promover o levantamento e garantir a matrícula da população em idade escolar. Foram criadas 56 escolas nessa década, as quais, somadas às existentes, formaram um conjunto de 82 escolas. Nos relatórios da época, observam-se pela primeira vez nos discursos dos prefeitos, termos como “Política Educacional” e “Rede de Ensino” para tratar da educação e do conjunto de escolas do município (MIRANDA, 1998, p.73).

A municipalização do ensino de primeiro grau, agora da primeira à oitava série, levou as classes de atendimento ao pré-escolar a passarem gradativamente para o encargo de ações comunitárias, com subvenções da Prefeitura. Ainda, o curso superior de administração oferecido no IMACO foi transferido para a Universidade Católica de Minas Gerais, que disponibilizaria bolsas de estudo a serem distribuídas pela Prefeitura e, em contrapartida, receberia dela a execução da pavimentação do pátio de seu estacionamento. Em relação ao primeiro grau, é importante ressaltar que a matrícula dos estudantes concluintes da quarta série se tornou automática nas unidades que ofereciam o ensino até a oitava série, eliminando dessa forma com o “exame de admissão”.

Após a definição da composição da “rede”, a falta de vagas tornou-se um grande problema, pois não havia escolas suficientes para assegurar a continuidade do ensino da quinta à oitava série. Dentre os problemas criados pela expansão do ensino, destacam-se ainda, aspectos relacionados à elevação do número de retenções, situação atribuída à condição socioeconômica da população então presente na escola. Para solução de tais problemas, criou-se o Projeto de Escolas-Piloto, com cinco unidades escolares de experimentação para a implantação da nova proposta, servindo como laboratório para a construção de novas técnicas e métodos de aprendizagem visando a permanente recuperação para quem necessitava de assistência especial (MIRANDA, 1998, p.93).

Para reorganizar o atendimento do primeiro grau no ensino municipal, foi criada em 1972 a Secretaria Municipal de Educação (SMED) com a atribuição de orientar, controlar e coordenar as atividades escolares do município, conforme os estudos de Miranda (1998). O conjunto de escolas de segundo grau era considerado modelo, portanto, não cabia nenhuma modificação. A obrigatoriedade de promover o levantamento da população em idade escolar e garantir a matrícula leva o Governo Municipal a criar em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, o Cadastro Escolar<sup>6</sup>. Uma experiência considerada inovadora no cenário educacional, permitindo, assim, planejar e garantir vaga aos estudantes nas escolas públicas de Ensino Fundamental mais próxima de suas residências. O Cadastro Escolar de Belo Horizonte se constitui em um importante mecanismo de democratização do acesso ao ensino público, sem qualquer tipo de discriminação ou seleção; permite, ainda, o gerenciamento de informações que definem os investimentos na construção e ampliação de novas unidades escolares.

O movimento de expansão da rede educacional de Belo Horizonte, influenciado pelo contexto socioeconômico e político vivenciado pelo país no final dos anos 1970, manteve-se nas duas décadas seguintes, quando foram criadas mais 92 escolas municipais. Ao final da década de 1990, a Rede Municipal contava com 174 escolas. O enfraquecimento do Regime Militar vigente trouxe ao cenário nacional movimentos de redemocratização do país, que vieram acompanhados da mobilização da sociedade civil em torno de dívidas sociais como a garantia do acesso, da permanência e da qualidade da educação como direito para todos.

A identificação entre as demandas sociais e a educação provocou a abertura das escolas municipais em Belo Horizonte à participação popular, por meio da criação do

---

<sup>6</sup> Decreto 22.528 de 02 de abril de 1974.

Colegiado e da Assembléia Escolar. A democratização da educação e da escola mobilizou a reflexão dos profissionais da Rede Municipal sobre os processos de exclusão das crianças, adolescentes e jovens das camadas populares, no que se refere ao acesso e à permanência no espaço escolar. Novas concepções acerca do fracasso escolar são construídas, passando a ser compartilhado também com a dificuldade da escola na relação com seu público. Para Gomes (1997, p.44), a atuação dos professores nesse movimento de renovação pedagógica, nas reivindicações por melhores salários e condições de trabalho, na cobrança pela autonomia das escolas e pela implantação da gestão democrática, demonstra um quadro de professores pedagogicamente e politicamente avançado.

Esses elementos influenciaram a aprovação, em 1990, da primeira Lei Orgânica do Município (LOMBH), caracterizando um importante avanço na área educacional. A Lei determinou a aplicação de 30% do orçamento municipal para a educação, percentual 5% superior ao limite mínimo determinado pela Constituição de 1988; definiu parâmetros para a gestão democrática da escola municipal, assumindo a eleição de diretor e vice-diretor, que já vinha sendo praticada por algumas escolas. Em 1989, todas as escolas realizaram a primeira eleição direta para a gestão de 1989-1992<sup>7</sup>. A LOMBH, em consonância com a ordem constitucional, e expressando o reconhecimento das lutas sociais bem como do próprio poder público municipal, preconizava em seu artigo 158, inciso V, princípios para a valorização dos profissionais do ensino, com o plano de carreira, pagamento por habilitação<sup>8</sup> e ingresso exclusivamente por concurso público.

O I Congresso Político-Pedagógico da RMEBH, realizado em 1990, marcou mobilização dos professores da RMEBH na defesa da escola pública para todos. No Congresso, as representações das comunidades escolares, os representantes sindicais e a SMED discutiram questões relativas à gestão democrática, como a autonomia das escolas, a relação da escola e da população com a SMED, a formação continuada e em serviço dos profissionais da educação municipal, originando a criação do CAPE em 1991. Importante ressaltar que o CAPE, composto por profissionais da própria Rede Municipal, respondia a uma reivindicação dos professores acerca da formação continuada e em serviço e, ao mesmo tempo, representava uma estratégia para a efetivação da política educacional do município.

---

<sup>7</sup> A duração do mandato de diretor e vice-diretor das escolas municipais, prevista para dois anos e uma recondução consecutiva, foi alterada pela Emenda à Lei Orgânica nº 20, de 1/02/2007 para três anos com direito a uma recondução consecutiva.

<sup>8</sup> O pagamento por habilitação consiste na isonomia salarial aos professores que possuem licenciatura plena, independentemente do nível de atuação profissional.

As diretrizes políticas para a educação se voltam para o interior da escola e incentivam a construção coletiva de projetos político-pedagógicos, buscando alternativas para os problemas, mas também ressaltando as potencialidades existentes. Em vistas à elaboração e à efetivação do Projeto Político-Pedagógico de cada escola, outras importantes iniciativas foram deliberadas, dentre elas: a liberação de 20% da carga horária do professor, fora da regência, para atividades de elaboração e desenvolvimento do projeto político-pedagógico; a definição das funções de coordenador de turno e de área; a proposta de jornada integral para o professor e a implementação do horário integral para os estudantes em pelo menos 10% das escolas.

Nem todas as deliberações se efetivaram, mas estudos indicam que as propostas que foram viabilizadas provocaram grande movimentação nas escolas. A construção dos projetos político-pedagógicos e a realização de práticas avançadas e significativas no interior das escolas se intensificaram e abriram o debate sobre a construção de um projeto de educação para toda a Rede Municipal avançar e inovar na garantia de uma escola pública de qualidade.

### **2.3 A Proposta Político-Pedagógica Escola Plural**

Ao assumir a Prefeitura de Belo Horizonte em 1993, a Frente BH Popular<sup>9</sup> propôs uma gestão aberta à participação dos diversos setores da sociedade no processo de definição e a adoção de diretrizes que orientasse a ação do poder público na cidade. Na área da educação, “colocou como preocupação central fazer com que a escola se encontre com a função social e cultural que a sociedade democrática moderna espera dela” (ARROYO, 1997, p.27).

Ao final do ano de 1994, segundo ano da administração, o governo municipal apresentou a proposta de “sintonizar a escola urbana com os esforços da cidade, para acolher e incorporar todos os seus moradores na sua diversidade: como sujeitos sociais e culturais, como cidadãos de direito” (ARROYO, 1997, p.27). Implementada como diretriz educacional e assumida como programa de governo, a Proposta Político-Pedagógica Escola Plural propôs uma nova ótica para a discussão da educação fundada na noção do direito. Para tanto, buscava assumir e coletivizar as experiências inovadoras em curso nas próprias escolas municipais que procuravam equacionar o fracasso educacional e a exclusão de seus estudantes.

---

<sup>9</sup> A Frente BH Popular, constituída por partidos de esquerda e coordenada por Patrus Ananias, do Partido dos Trabalhadores (PT) – eleito Prefeito em 1993 – caracteriza-se pelo diálogo com a cidade por meio de políticas públicas contemplando os aspectos social e cultural como intrínsecos aos aspectos político e administrativo.



Visando romper com as estruturas excludentes e seletivas do sistema escolar e da cultura que as legitimava, a Escola Plural propôs uma intervenção radical na organização dos tempos e dos espaços escolares, a partir de oito eixos norteadores: 1) uma intervenção coletiva mais radical, 2) a sensibilidade com a totalidade da formação humana, 3) a escola como tempo de vivência cultural, 4) a escola como experiência de produção coletiva, 5) as virtualidades educativas da materialidade da escola, 6) a vivência de cada idade de formação sem interrupção, 7) a socialização adequada a cada idade-ciclo de formação, e 8) uma nova identidade da escola e de seus profissionais (SMED/BH, 1994).

Para efetivar essas diretrizes, os processos escolares dos estudantes foram organizados em três ciclos de idade de formação, sendo o 1º ciclo dedicado à infância – 06 a 08 anos de idade; o 2º ciclo à pré-adolescência – 09 a 11 anos de idade; e o 3º ciclo à adolescência – 12 a 14 anos de idade. A organização por ciclos de formação buscava a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e propondo uma avaliação mais global que levasse em conta os processos socializantes que permeiam toda a vivência escolar do estudante.

A Escola Plural iniciou-se em 1995 nas escolas de primeira a quarta séries, incorporando as turmas de pré-escolar, e em 1996 se estendeu para as séries finais do ensino fundamental. O número de professores para cada escola foi estabelecido na proporção de três professores para cada duas turmas, o que possibilitaria o estabelecimento de melhores condições para o trabalho coletivo, com agrupamentos maiores e/ou menores de estudantes e, ainda, equacionar as eventuais faltas dos professores. Em vistas à universalização do acesso, além da construção e ampliação de escolas, o Cadastro Escolar passou a ser realizado em parceria com os Correios, garantindo vaga na escola mais próxima da residência do estudante, por meio de georreferenciamento.

A reorganização do tempo do trabalho docente foi efetuada a partir de orientações prescritas, ressaltando sempre a necessidade de criar tempos de coordenação pedagógica, de vincular um coletivo de professores para cada ciclo e, ao mesmo tempo, de designar um professor referência para cada turma, considerando o perfil profissional adequado para atender às características de cada idade de formação. A jornada de trabalho do professor de 22h30min semanais foi distribuída em 20h para atividades de regência, projetos de atendimentos diferenciados aos estudantes e coordenações pedagógicas, incluindo o equivalente a 20%, ou quatro horas, desse tempo de trabalho para o ACPATE; 50min destinados a reuniões pedagógicas e 1h40min relativa aos intervalos de recreio.

Dentro dessa jornada de trabalho, o tempo destinado ao intervalo de recreio era considerado tempo de efetivo trabalho escolar, computado para o cumprimento da jornada escolar dos estudantes, o que permitia a escola organizar um tempo semanal de duas horas para reuniões pedagógicas com o coletivo de profissionais do turno, para além das quatro horas de ACPATE, com a dispensa dos estudantes.

Visando à garantia do direito à educação das crianças em idade escolar ao ensino fundamental, o Programa Executivo Bolsa-Escola Municipal foi criado pela Lei Municipal nº 7.135/96 e implantado em 1997. Como parte da política de inclusão, o Programa Bolsa-Escola instituiu um benefício financeiro para as famílias ou as próprias crianças que estejam em situação de risco, vinculando o direito a esse benefício à admissão e frequência das crianças em uma escola pública. A Lei Municipal nº 8.278/2001 consorciou o programa municipal ao Programa Bolsa-Escola do Governo Federal.

Um ano após a implantação da Escola Plural, foi promulgada a LDBEN nº 9.394/96, que trazia alterações em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e estabelecia as responsabilidades de cada ente federado sobre a educação escolar. Os governos estaduais passavam a ser incumbidos de oferecer, de acordo com o artigo 10, o ensino fundamental e, com prioridade, o ensino médio e segundo o artigo 11, os municípios se encarregavam de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, prioritariamente, o ensino fundamental.

Em seu parágrafo único, o artigo 11 faculta aos municípios optar por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. Abre-se, dessa maneira, em Belo Horizonte, a discussão entre os governos estadual e municipal sobre a manutenção da educação infantil e do ensino médio e do regime de colaboração para a oferta do ensino fundamental.

Para adequar-se à LDBEN, o município redefiniu a organização do ensino médio, após assegurar inicialmente, diante das reivindicações das famílias e dos estudantes, o número de vagas existentes na Rede. A partir de 2006 optou-se por reduzir gradativamente e encerrar o seu atendimento até o ano de 2010, mediante planejamento de transição para o estado, observando a distribuição das escolas das duas redes, nas regiões da cidade. Em 2011, o ensino médio é ofertado na RMEBH somente na modalidade de EJA na EM Caio Líbano Soares.

Em 1998 foi constituído o Sistema Municipal de Ensino (SME) de Belo Horizonte e realizada a I Conferência Municipal de Educação. O Sistema Municipal de Ensino é composto por: um órgão executivo, a SMED; um órgão normativo e fiscalizador, o Conselho

Municipal de Educação (CME); pelos estabelecimentos da RMEBH que atendem à educação infantil, ao ensino fundamental, ao ensino médio, à educação de jovens e adultos e à educação especial; e pelos estabelecimentos filantrópicos, confessionais, comunitários e privados de educação infantil.

Entre 1999 e 2002, a SMED convocou a Constituinte Escolar com o objetivo de discutir a Carta de Princípios que deveria nortear as alterações no projeto político-pedagógico das escolas e suas normas de funcionamento. Em 2002, 2005 e 2007, foram realizadas a II, III e IV Conferência Municipal de Educação, respectivamente. Entre a segunda e a terceira conferências, em 2003, aconteceu o II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal/Escola Plural. Entre 2010 e 2011 as escolas discutiram e definiram seus Regimentos Escolares.

Um dos principais desafios para o município constituiu-se no atendimento à educação infantil para as crianças de zero a cinco anos. Importante ressaltar que a Escola Plural antecipou-se à LDBEN/96, oferecendo o atendimento às crianças de seis anos no primeiro ciclo, ampliando o Ensino Fundamental de oito para nove anos, desde 1995. Até a década de 1970, a RMEBH contava com apenas duas escolas infantis e na década de 1990, com 13 escolas. Até então, as crianças de três anos a cinco eram atendidas nessas instituições, em turmas de educação infantil nas escolas de ensino fundamental e em creches conveniadas com a PBH, que atendiam também crianças com idade inferior a três anos.

Com a constituição do SME, a Educação Infantil em Belo Horizonte foi regulamentada pelo CME, através da Resolução nº 01/2000, que estabelece critérios específicos para autorização de criação e funcionamento de creches e pré-escolas, seja em relação à proposta pedagógica e ao regimento escolar, aos espaços, às instalações e equipamentos e aos profissionais. Com essa Resolução, o funcionamento das instituições de educação infantil precisa ser autorizado pela SMED, que se torna responsável, também, pela fiscalização de todas as instituições de educação infantil da cidade.

Em vistas às exigências da LDBEN/96 de ampliação das vagas na rede pública, em 2003 foi implantado o Programa Primeira Escola, alterando significativamente a educação infantil em Belo Horizonte. Dentre as estratégias do Programa, constavam: a ampliação e reforma das escolas de educação infantil que funcionavam em instalações físicas precárias; a municipalização de quatro creches construídas com recursos do Orçamento Participativo e administradas pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS); o aumento do número de turmas de educação infantil nas escolas de ensino fundamental; a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI); o estabelecimento de critérios de

matrícula para inserção na rede pública municipal, baseados nos índices de vulnerabilidade social definidos pela Assistência Social; a criação do cargo de educador infantil e concurso público para seu provimento (PINTO, 2009, p.53); e, ainda, a ampliação dos convênios com instituições comunitárias, via chamamento público anual.

As UMEIs, criadas em 2004, são vinculadas a escolas municipais e não constituem unidades municipais autônomas. Atendem em jornada integral às crianças de zero a três anos e, em período parcial, às crianças de três a cinco anos, que também são atendidas nas escolas de educação infantil e nas turmas das escolas de ensino fundamental. Entre 2004 a 2008 foram inauguradas 40 UMEIs e em 2011, registra um total de 54.

O atendimento em horário integral, conforme apontamento no I Congresso Político-Pedagógico da RMEBH foi viabilizado por meio de experiências de turmas integrais e/ou com jornada complementar em algumas escolas municipais de ensino fundamental até 2004, quando foi inaugurada também a primeira escola de tempo integral, para atender crianças de quatro a nove anos de idade. Em 2006, o governo municipal cria o Programa Escola Integrada, ampliando para nove horas a carga horária dos estudantes de sete escolas de ensino fundamental. Até o início de 2012, a Escola Integrada estava implantada em 128 das 173 escolas municipais de ensino fundamental.

O Programa Escola Integrada, baseado no conceito de Cidade Educadora<sup>10</sup>, integra os projetos sociais já existentes na Prefeitura com os programas desenvolvidos pela sociedade civil e Organizações Não Governamentais. Realizado em parceria com instituições de ensino superior, o programa é coordenado em cada escola por uma professora da RMEBH, denominada “professora comunitária”. Além das atividades regulares do turno, os estudantes participam de atividades diversas em espaços alternativos, como praças, parques, clubes, associações, academias, igrejas, dentre outros, de acordo com a disponibilidade em cada comunidade, sob a orientação de monitores, que podem ser estudantes universitários e ou agentes comunitários.

O QUADRO 1 a seguir, mostra a evolução da constituição da RMEBH ao longo das décadas, por início de funcionamento das escolas.

---

<sup>10</sup> O movimento das cidades educadoras iniciou-se no Congresso Internacional de Cidades Educadoras em Barcelona (1990), quando as cidades participantes concluíram ser útil trabalhar em projetos conjuntos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes. Em 1994, este movimento formalizou-se como Associação Internacional – AICE. A PBH aderiu à AICE em 2000 e atualmente é coordenadora da Rede Territorial Brasileira. Disponível em <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh>> Acessado em 10/01/2012.

QUADRO 1 - NÚMERO DE ESCOLAS MUNICIPAIS CRIADAS AO LONGO DAS DÉCADAS

Ano	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	Total
Barreiro	-	01	-	05	10	10	01	-	27
Centro-Sul	-	03	-	02	01	05	-	-	11
Leste	-	04	02	04	02	04	01	01	18
Nordeste	-	03	02	06	07	10	01	-	29
Noroeste	01	03	03	10	03	02	01	-	23
Norte	-	-	-	09	01	06	03	-	19
Oeste	-	02	01	06	05	01	-	-	15
Pampulha	-	-	01	05	02	04	-	-	12
Venda Nova	-	-	-	09	14	05	02	02	31
Escolas	01	16	09	56	45	47	09	03	186

Fontes: Panorama da Educação Municipal (SMED, 2006); DOM 24/08/2010.

Não inclui as UMEIs, uma vez que estão vinculadas às escolas; algumas escolas foram transferidas entre regionais, em função de novo mapeamento geográfico da cidade entre 2010 e 2011.

Podemos considerar que o quadro de professores e educadores infantis da RMEBH está entre os mais escolarizados do país. Até o ano de 2005, fazia parte da política de formação da SMEDBH a liberação dos professores, com remuneração, para a realização do mestrado e doutorado, o que não acontece atualmente. Por outro lado, a partir desse mesmo ano, a SMEDBH, em parceria com a UFMG, passou a promover a formação de professores em cursos de especialização em quatro temáticas: História e Cultura da África, Alfabetização e Letramento, Educação Matemática e Juventude e Escola.

#### **2.4 Debates e embates em torno da educação municipal: alguns aspectos da organização do trabalho escolar e da organização escolar**

O processo de implementação da Escola Plural gerou muita polêmica e as reações se diversificaram entre resistência, ansiedade, insegurança, envolvimento, empenho, dentre outras. Algumas escolas e professores se identificaram com o projeto, outros se mantiveram reticentes e até hoje existem posições e entendimentos muito diferenciados sobre ele. Essa situação é corroborada por Faria Filho (2010), ao afirmar que *a priori* não há nenhuma garantia da apropriação do discurso retórico em defesa de nenhuma proposta, e a adesão ou não também não é definitiva. O engajamento na Escola Plural sempre conviveu com o descrédito e com a resistência e muitos deixaram de aderir à proposta “quando novas

circunstâncias foram produzidas pela administração municipal e novos elementos foram introduzidos na reflexão pelas discussões processadas no conjunto da sociedade” (p.24).

Essas reflexões vão ao encontro das novas diretrizes geradas ao longo dos últimos anos pelo governo municipal. Algumas dessas diretrizes surgiram em função do redimensionamento e aperfeiçoamento da proposta, outras em resposta à imagem pública, às críticas recebidas e às avaliações externas, nas quais os estudantes da rede municipal apresentavam resultados aquém do esperado e ainda, aquém dos resultados de outras redes de ensino.

Em meados de 1996, o número de cargos de professores, passa a ser definido multiplicando-se o número de turmas da escola por 1.5 (um e meio). Essa nova lógica pretendia equalizar o número de cargos de professores nas escolas, tendo em vista que em algumas unidades o número excedia a esse e em outras estava aquém dele. A organização das escolas baseada nesse cálculo implicou um quadro de docentes composto por 50% de professores a mais do que o número de turmas em cada escola, viabilizando várias configurações de organização do trabalho e de estruturação da ação pedagógica.

À época da Constituinte Escolar, entre 1999 a 2000, foram feitas alterações na proposta de progressão continuada, e a retenção, que somente poderia ocorrer excepcionalmente e ao final de cada ciclo, passa a ser “proibida” sob qualquer hipótese. Situação esta que foi revertida no II Congresso Político-Pedagógico da RMEBH, realizado em 2003, no qual se retoma a proposta anterior como oficial, referendada no Caderno Zero da Escola Plural (1994) apresentando as justificativas, concepções e diretrizes a serem implementadas nas escolas municipais.

Outra alteração diz respeito ao tempo destinado às reuniões pedagógicas realizadas semanalmente. A partir de 2005, passa a prevalecer uma nova lógica de organização dos tempos escolares, e o tempo do recreio não pode mais ser contado como efetivo trabalho escolar, sendo computado apenas para o cumprimento da jornada escolar dos estudantes. Assim, tendo em vista as determinações legais apontadas pela LDBEN/96 de no mínimo 800h anuais de efetivo trabalho escolar, todos os estudantes dos turnos diurnos da RMEBH passaram a ter, durante a semana, no mínimo, quatro horas diárias de atividades letivas e entre 20 e 30min de intervalo de recreio, não podendo ser dispensados antes do horário previsto para o término das aulas. Essa nova lógica inviabilizou a reunião semanal de duas horas com o coletivo de profissionais do turno.

Com o término das reuniões no turno com a dispensa dos estudantes, as escolas e os professores viveram mudanças concretas em suas organizações de espaço e tempo de

trabalho. É preciso ressaltar que, em 2003, esse tempo já estava sendo questionado, conforme se verifica na Instrução de Serviço SMED nº 02/2003 de 20/10/2003. A Instrução de Serviço destaca em seu art. 2º que o tempo destinado à reunião pedagógica complementa a jornada de trabalho semanal do professor e o cômputo desse tempo na carga horária do estudante constitui uma irregularidade na práxis pedagógica e no registro escolar, ferindo o direito do estudante à carga horária requerida pela LDBEN/96. Não obstante, no ano de 2004 as escolas permaneceram realizando suas reuniões semanais dispensando os estudantes semanalmente. Porém, em dezembro de 2004 e janeiro de 2005, a SMEDBH publicou as Portarias nº 226/2004 e nº 013/2005, respectivamente, estabelecendo os parâmetros para a organização do calendário escolar e a obrigatoriedade de cumprimento diário da carga horária mínima de quatro horas diárias, excluindo o intervalo de merenda dos estudantes, nos turnos diurnos.

Essa situação provocou entre os professores muita discussão, insatisfação e manifestações de resistência à mudança ao longo daquele ano. Logo no início de 2005, foi iniciada uma greve visando, prioritariamente, à revisão dessa determinação. Diante das manifestações dos professores, a SMEDBH publicou no final de março daquele ano a Instrução de Serviço nº 001/2005 reafirmando a carga horária mínima diária do estudante e determinando que, a partir do mês de abril, as escolas deveriam funcionar regularmente sem a dispensa dos estudantes. E, ainda, no art. 5º determina que, se os estudantes foram dispensados durante os meses de fevereiro e março de 2005, o calendário de reposição das horas não trabalhadas deveria ser apresentado até 28 de abril de 2005, para reposição da carga horária até o dia 30 de junho. O artigo alerta, ainda, que o professor que não comparecesse para reposição, teria seu ponto cortado.

Os professores retornaram ao trabalho nas escolas e, ainda hoje, em 2012, esta é a pauta mais recorrente em momentos coletivos como congressos, seminários, conferências municipais, encontros para definição do Regimento Escolar, movimentos de greve, fóruns de diretores, nas salas de café das escolas, dentre outros. Enfim, é uma discussão interminável. Seja no âmbito macro da política educacional, seja no âmbito da escola, a reivindicação pelo retorno do tempo de reunião pedagógica dentro do turno está sempre presente.

Cabe lembrar que somente para os educadores infantis, em 2005, foram estabelecidos, em torno de sete dias de dispensa dos estudantes, para encontros de estudo e planejamentos, tendo em vista o início do atendimento nas UMEIs e a proposta de atendimento contínuo do dia 18 de janeiro a 30 de dezembro de 2005. A proposta de atendimento contínuo gerou uma greve em janeiro e foi outro ponto que provocou muita tensão ao longo daquele ano.

A partir de então, foram feitas propostas de reuniões fora do turno de jornada dos professores, por dois anos, remuneradas em forma de abono, que era pago de uma só vez e tinha como único critério para o recebimento a presença nas reuniões. Não temos dados concretos da adesão das escolas a essa proposta, mas sabe-se que ela gerou resistências, aceitações e muitos conflitos. E ainda, a frequência às reuniões fora do turno apontou outros elementos para o debate, tal como o direito ao recebimento do abono pelos professores, que no dia marcado para a reunião não podiam comparecer por questões de saúde ou outras.

Durante os anos de 2007 e 2008, esse procedimento interrompeu-se, sendo retomado em 2010 em nova versão: como “Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica”, instituído pela Lei nº 9.815 de janeiro de 2010, art. 3º, regulamentado pelo Decreto nº 13.914 de abril de 2010. A premiação por participação em reunião pedagógica, fora do horário de cumprimento da jornada de trabalho, apresenta recompensa em valores diferenciados para os cargos de educador infantil – R\$ 80,00 – e para os cargos de professores; pedagogos e Técnico Superior de Educação nas funções de Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional; diretores das escolas e vice-diretores das escolas e das UMEIs – R\$ 100,00 –, e deve ser paga no limite de um prêmio a cada mês e um total de dez a cada ano. Estão excluídos do direito ao “Prêmio”, os secretários escolares, os auxiliares de secretaria, os bibliotecários, os auxiliares de biblioteca e os profissionais em readaptação funcional ou laudo médico<sup>11</sup>.

Ao estabelecer os critérios para fazer jus ao recebimento desse benefício, a Lei que deu origem ao prêmio aponta alguns requisitos que devem ser atendidos individual e cumulativamente, deixando clara sua vinculação ao controle da frequência. Dentre os requisitos, destaca-se a participação em duas reuniões pedagógicas mensais, com duração mínima de 1h30min cada uma, que podem ser realizadas em horários consecutivos; “*ter tido* frequência integral no mês anterior ao da realização da reunião pedagógica (...); *não ter tido* licenças, afastamentos e/ou faltas *estas* justificadas ou não, no mês anterior ao da realização das reuniões pedagógicas” [sic] (art.1, incisos III e IV). O Decreto em seu artigo 4º, parágrafo único, aponta o controle da frequência nos seguintes termos: “A apuração do direito do servidor ou empregado público ao recebimento do Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica será feita com base nas informações prestadas pela direção das escolas municipais

---

<sup>11</sup> Readaptação é a atribuição de atividades especiais ao servidor, compatíveis com a limitação que tenha sofrido sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica e laudo circunstanciado pela Gerência de saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM). O servidor é avaliado semestralmente para verificar sua condição de saúde e ao final de dois anos de readaptação, a GSPM expedirá laudo médico conclusivo quanto à continuidade da readaptação, ao retorno do servidor ao exercício de suas atribuições do cargo ou quanto à aposentadoria. A readaptação não acarretará aumento ou redução da remuneração do servidor (Lei 7169/96, art.47 a 50).



e UMEIs na Apuração Mensal de Presença (AMP) e ratificadas pelo Gerente Regional de Educação”.

Com a política de “prêmio”, a ausência de reuniões pedagógicas, tão reclamada pelos professores, fica teoricamente solucionada, passando a ser de responsabilidade da direção de cada escola conseguir articular seu grupo, e de cada professor conseguir cumprir o requisito de não faltar sob nenhuma hipótese.

Ao longo desse período de fim das reuniões pedagógicas no turno de aula dos estudantes, outras estratégias para a realização de reuniões por ciclos foram construídas pelas próprias escolas e posteriormente, assumidas e até sugeridas pela SMEDBH. Com uma verba específica para o desenvolvimento de projetos pedagógicos junto à comunidade escolar, denominado Projeto de Ação Pedagógica (PAP)<sup>12</sup> as escolas começaram a organizar oficinas diversificadas e contratar *oficineiros* para o desenvolvimento de atividades com os estudantes. A organização das oficinas privilegia os estudantes, em horários específicos para cada um dos ciclos. Enquanto as oficinas acontecem, os professores daquele ciclo se reúnem. Essa estratégia se mantém até hoje em praticamente todas as escolas, senão em todas.

Outro fato que pode se referir ao absentéismo docente, objeto da referida pesquisa, foi a criação pelo Decreto nº 14.021 de Julho de 2010 do ‘Abono de Estímulo à Fixação Profissional’ ou conforme é denominado pelos professores “abono de permanência”, também instituído pela Lei nº 9.815/2010. Esse decreto tem como objetivo incentivar os servidores a permanecerem em determinadas escolas e UMEIs, definidas anualmente em portaria expedida pela SMED tendo em vista “as especificidades relativas ao provimento e à rotatividade do quadro de pessoal de cada unidade, bem como os índices de qualidade de vida urbana (IQVU) e de vulnerabilidade social (IVS)”.

Para fazer jus ao abono, educadores infantis, professores, pedagogos e Técnicos Superiores de Educação nas funções de Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional de 52 escolas municipais e 18 UMEIs, definidas pela Portaria SMED Nº 065/2010, devem também atender individual e cumulativamente ao longo do semestre letivo de competência algumas condições dentre as quais “*não ter tido*, no período a que se refere o abono, em cada vínculo de que for detentor e/ou nas hipóteses de cumprimento de extensão de jornada ou jornada complementar, mais de 2 (dois) dias de afastamentos, de faltas, *estas* justificadas ou não, de

---

<sup>12</sup> O PAP, instituído em 2003, visa ao desenvolvimento de ações prioritárias, definidas coletivamente pela comunidade escolar, para superar os problemas detectados no cotidiano escolar. O repasse da verba é feito anualmente e leva em consideração desde o número de estudantes de cada escola, até a sua localização e os resultados das avaliações externas (Projeto de Ação Pedagógica. Educação Básica. Escola Plural, BH, SMED, 2003).

suspensão disciplinar e de licenças, destas excetuadas, exclusivamente, as férias regulamentares e os períodos de recesso escolar”[sic] (art.2º, inc.II ). Os secretários escolares, os diretores e vice-diretores, os auxiliares de secretaria, os bibliotecários, os auxiliares de biblioteca e os profissionais em readaptação funcional ou laudo médico, estão também excluídos do direito ao Abono de permanência.

O abono a que se refere o decreto é pago no mês subsequente ao encerramento de cada semestre letivo e tem o valor de R\$500,00 para educadores infantis e R\$800,00 para professores e demais servidores com direito a ele. Assim sendo, tal abono apresenta-se primariamente como instrumento de fixação dos servidores nas escolas localizadas em áreas de alta vulnerabilidade social e ainda, de forma secundária, como meio de controle da frequência.

Ainda a partir de 2008, as férias regulamentares dos professores foram alteradas no calendário, passando de julho – conforme acordo anterior com o sindicato dos professores – para o mês de janeiro. Essa alteração foi justificada diante da necessidade de compatibilizar o calendário escolar da RMEBH com os calendários da rede estadual e privada de Belo Horizonte.

Outras mudanças nas Diretrizes da Escola Plural aconteceram e estão acontecendo em meio à diversidade de opiniões, adesões e resistências. Mas é certo que a Escola Plural tornou-se referência para muitos outros municípios do país e não foram raras as vezes, nos últimos anos, em que as equipes pedagógicas da SMED, das escolas, bem como os estudantes, estiveram presentes em eventos educacionais em países das Américas e Europa.

O empenho de descrição, interpretação e aprofundamento empreendidos na análise da constituição da RMEBH visa à compreensão dos seus processos e das suas mudanças até os dias atuais. Ao longo da história é possível verificar o progressivo avanço do direito à educação e, nos primeiros anos do século XXI pode-se afirmar que “o atendimento ao ensino fundamental na cidade de Belo Horizonte está praticamente universalizado” (SMED, 2006, p.20). É nesse contexto, repleto de singularidades e complexidades, que a análise dos dados do absenteísmo docente será considerada nesta pesquisa.

## **CAPÍTULO 3 - PESQUISAS SOBRE O ABSENTEÍSMO NO TRABALHO**

### **3.1 O absenteísmo em vários ramos profissionais: algumas abordagens**

Alves (1996), ao estudar as representações de enfermeiras e de auxiliares de enfermagem sobre o absenteísmo das auxiliares de enfermagem em um hospital público de Belo Horizonte, confirma que o principal tipo de absenteísmo encontrado nas pesquisas está relacionado a fatores de doença, conferindo ao campo da Medicina do Trabalho, na prática de Saúde Ocupacional, um domínio sobre a questão.

Compartilhando opinião com outros estudiosos, aponta que a grande maioria dos atestados médicos não se deve a causas médicas e “somente de 20 a 25% do absenteísmo relacionado à doença justificam a ausência ao trabalho” (ALVES, p.13). Entretanto, na maior parte dos casos, os dados disponíveis nas instituições sobre as ausências dos trabalhadores são as licenças médicas. As pesquisas utilizam-se dessa informação, excluindo as licenças estabelecidas por legislação específica, como gestação, luto, casamento ou outras.

As consequências do absenteísmo estão entre os aspectos mais abordados nas pesquisas, mas, para Alves (1996, p.63) existe a necessidade de enfoques mais amplos, visualizando a realidade concreta de trabalho nas organizações e a própria realidade sócio-econômico-cultural dos trabalhadores. O fenômeno deve ser pensado em sua totalidade, pois a vida pública e a vida privada do trabalhador convivem dialeticamente. Conforme Couto (1987), a própria Medicina do Trabalho ou serviços de saúde ocupacional das empresas questionam a real dimensão do fenômeno, seu conhecimento e controle. É preciso encarar o absenteísmo com uma visão mais abrangente que a simples doença, uma vez que em suas causas existem mais fatores envolvidos. Não seria prudente, portanto, que a Medicina do Trabalho assumisse sozinha a responsabilidade de redução do absenteísmo por doença.

(...) se por um lado é fácil entender a causa de ausência de um funcionário que teve um acidente de motocicleta e fraturou um dos membros, por outro lado, não é fácil entender porque muitos indivíduos vão até o médico da empresa, munidos de um atestado, queixando-se de algo que o médico não pode ver, e dizendo-se sem condições de trabalhar ou tentando justificar o dia que perderam (COUTO, 1987. p.49).

O médico do trabalho deveria se posicionar pela redução do absenteísmo, procurando entender o que está acontecendo, e não entrando em conflito com o trabalhador, nem sendo “bode expiatório” de outros fatores (COUTO, 1987, p.46). Essa posição é confirmada por Alves (1996), ao citar autores que lhes recomendam a não utilizar, priorizar ou hierarquizar o acolhimento dos atestados para controlar o absenteísmo.

As contribuições de Alves (1996) e Couto (1987) ressaltam o importante fato de as investigações sobre o absenteísmo por doença superarem a visão restrita à Medicina do Trabalho. Observa-se que boa parte das pesquisas referentes ao fenômeno em questão é desenvolvida especialmente por profissionais da saúde ou ligados à área, destacando estudos em que os pesquisadores se justificam com a preocupação de melhor desenvolverem suas atribuições na adoção de medidas de correção, prevenção e promoção de saúde, conforme as pesquisas de Quick e Lapertosa (1982), Silva (2004) e Ribeiro (2010). Contudo, tais estudos enfatizam o absenteísmo como um fenômeno sociológico diretamente vinculado à atitude do indivíduo e da sociedade frente ao trabalho.

Confirma-se em toda a literatura pesquisada a multifatorialidade do absenteísmo. Os estudos coincidem em sinalizar a existência de um complexo fenômeno de interações entre os fatores individuais, laborais e extralaborais. Essas interações se fazem pela compreensão do trabalhador como unidade básica da organização do trabalho, com suas expectativas, necessidades, valores, habilidades e conhecimentos, mas sempre relacionando as condições do ambiente e trabalho realizados e, principalmente, os fatores sociais e culturais, conforme podemos verificar nos estudos de Alves (1996), Godoy (2001), Silva e Marziale (2000, 2002) e Júnior *et al* (2007), todos também profissionais da área de saúde, dentre outros.

Silva (2004), preocupado com o grande número de adoecimentos e, considerando “inconcebível que esses níveis de adoecimento passem despercebidos como fazendo parte natural e inerente do processo de trabalho do setor bancário” (p.15), desenvolveu um estudo transversal, descritivo e quantitativo, abordando o absenteísmo e a prevalência de causas de afastamento por licença-saúde em um banco Estatal em Minas Gerais, no período de 1998 a 2003. O autor constatou que, no período estudado, os índices de absenteísmo apresentaram queda durante todo o estudo, exceto a taxa de frequência, ou seja, o número de afastamentos cresceu e o número de dias de afastamentos reduziu. O autor considera que o absenteísmo é complexo, advindo de diversas causas e conseqüências, e que não se trata de um problema individual ou de um indicador de morbidade da população trabalhadora, mas sim de um sintoma de que algo não está bem na relação entre o trabalhador e sua vida, dentro e fora do trabalho.

Na análise do absenteísmo em uma Usina Siderúrgica em Belo Horizonte no ano de 1980, Quick e Lapertosa (1982) observaram um aumento gradativo das faltas por acidentes fora do trabalho, gerando afastamentos superiores a 15 dias. Os pesquisadores destacaram que houve maior incidência de absenteísmo em trabalhadores jovens com um a três anos de serviço. Da mesma forma, encontramos um trabalho realizado por Ribeiro (2010),

fisioterapeuta clínica e servidora pública municipal de Goiânia. A autora pesquisou o perfil e a magnitude do absenteísmo por doença, especificamente os agravos de lombalgia, entre todas as categorias profissionais da Prefeitura de Goiânia, entre os anos de 2008 e 2009. A análise revela que o acometimento pela enfermidade no público estudado sofreu influência da idade e de variáveis relacionadas ao trabalho, como o tempo de serviço na função e o tipo de vínculo empregatício.

Tais estudos confirmam que as condições em que o trabalho é realizado, o comportamento do indivíduo e seu nível de satisfação no trabalho constituem também “meios de trabalho, que podem não participar diretamente do processo, mas sem eles o trabalho fica total ou parcialmente impossibilitado de concretizar-se” (MARX, 1985, p.205). Confirmando a posição de Alves (1996), de que parte do absenteísmo é evitável, os estudos feitos na enfermagem apontam que algumas ausências são formas de afastamento de pequenas situações indesejáveis no trabalho, afetando a motivação dos empregados (p.14). Corroborando com essa ideia, Godoy (2001) assinala que a relação entre trabalho e doença pode ser vista em duas mãos de direção: o trabalho favorecendo a doença e a doença prejudicando o trabalho.

Para Alves (1996), as conseqüências do absenteísmo acabam se evidenciando nas implicações econômicas para a organização, mas se sobressaem, principalmente, por serem “a face mais aparente em termos dos transtornos gerados no cotidiano coletivo de trabalho” (p.15). Em sua pesquisa de doutorado intitulada “Causas do Absenteísmo na enfermagem: uma dimensão do sofrimento no trabalho”, realizada em um hospital público de Belo Horizonte, a pesquisadora procurou estudar o absenteísmo em uma perspectiva histórica, enquanto prática socialmente articulada. A complexidade do fenômeno foi examinada em suas múltiplas determinações, com o objetivo de identificar e comparar as representações de enfermeiras e auxiliares de enfermagem quanto às causas e efeitos do absenteísmo de auxiliares de enfermagem em unidades de internação, identificando os pontos de convergência e divergência em tais representações, através do confronto da percepção desses profissionais.

Por meio de entrevistas, foram construídas quatro categorias, sistematizadas em núcleos, para a captação da realidade empírica dos fatores apontados como causas do absenteísmo, onde cada profissional da enfermagem refletiu e explicitou sua visão sobre o tema, possibilitando estabelecer os fatores ou elementos empíricos, que, dialeticamente interligados, levam ao fenômeno, confirmando a sua multifatorialidade.

Na categoria “condições de saúde pessoal”, as representações das enfermeiras sobre as causas do absenteísmo das auxiliares de enfermagem são as doenças, a idade, as horas extras e mais de um emprego, ou seja, são fatores externos ao trabalho. Para as auxiliares, o trabalho pesado e sobrecarregado, a falta de material, os baixos salários e a falta de estímulo são as principais causas, dificultando a identificação com o trabalho.

A segunda categoria, “condições sociais”, refere-se a questões de organização pessoal e familiar que vão influenciar a assiduidade. Para as enfermeiras, as causas são problemas sociais e econômicos envolvendo o cotidiano das auxiliares de enfermagem. Situações imprevistas, como doenças de familiares, filhos pequenos, jornada de trabalho doméstico depois do expediente, meios de transporte são as causas do próprio absenteísmo, de acordo com as auxiliares.

As “condições do ambiente de trabalho”, terceira categoria empírica, focalizam os conflitos advindos da organização e das relações de trabalho. Tanto para as enfermeiras quanto para as auxiliares, as causas estão: na organização precária do trabalho, na dependência de outros serviços que deixam a desejar; nas dificuldades para realizar o trabalho em decorrência do déficit de pessoal, de recursos materiais e de equipamentos; na necessidade de horas extras para reposição de pessoal e para complementar os baixos salários. E os efeitos refletidos são: sobrecarga de trabalho e o desgaste pessoal; queda na qualidade da assistência, prejudicando os clientes; ansiedade, insatisfação e revolta das auxiliares. Para as enfermeiras, falta um Setor de Recursos Humanos e ações coerentes da Medicina do Trabalho. Para as auxiliares, os bons funcionários não são reconhecidos, as enfermeiras são autoritárias e o fato de não participarem das decisões sobre o trabalho prejudica o seu desenvolvimento.

Na quarta e última categoria, “atitudes frente ao trabalho”, foram apontados aspectos comportamentais e questões subjetivas. Para as enfermeiras, as auxiliares quebram acordos, não cumprem as obrigações e os compromissos assumidos, e reagem agressivamente em relação ao trabalho, à chefia, aos pacientes e à instituição como um todo. Para as auxiliares, a desorganização do trabalho as deixa impotentes, revoltadas e desmotivadas.

As análises realizadas permitem comprovar a tese de que as causas do absenteísmo estão relacionadas às condições de saúde pessoal, sociais e do ambiente de trabalho, que determinam as atitudes frente ao trabalho e se alimentam mutuamente. Para Alves (1996), a relação da divisão do trabalho, a inserção de classe e a posição na hierarquia social estão expressas nas representações das enfermeiras e das auxiliares de enfermagem e “parecem filtradas por lentes diferentes ao refletirem as determinações sociais das relações diferenciadas destes atores no mundo do trabalho” (p.122).

Destacam-se nos discursos os conflitos advindos do modo de produção capitalista e a produção da mais valia. As enfermeiras olham o absenteísmo administrativamente, identificando como consequência a desorganização do trabalho e o custo para a sua organização. As horas extras que as auxiliares fazem constituem a única maneira administrativa disponível para responder às necessidades dos clientes internados. Observa-se nas entrevistas um reconhecimento da sobrecarga de trabalho das auxiliares, mas também várias indagações sobre a capacidade e disposição individual de se dedicarem e se comprometerem com o trabalho. Por outro lado, as auxiliares sentem-se como cuidadoras, priorizando o atendimento aos clientes mais graves. Experimentam o absenteísmo entre si como um fenômeno que sobrecarrega o trabalho, desestrutura a equipe e prejudica tanto a qualidade da assistência prestada quanto a si mesmas.

Alves (1996) enfatiza ainda, que esse lugar de “cuidadora” é dado pela sociedade às mulheres tanto na esfera doméstica quanto na esfera pública, onde as profissões voltadas para o “cuidar” são, em grande parte, pouco valorizadas. As consequências dessa visão revelam-se na sobrecarga na vida privada, pois às mulheres cabem ainda as responsabilidades domésticas e familiares e, no âmbito empresarial, elas contam com pouca valorização (p.115). A essa questão de gênero agrega-se a questão social. As auxiliares são menos favorecidas economicamente, moram na periferia, utilizam entre duas e quatro conduções de transporte coletivo para chegar ao trabalho e a hora extra é uma forma de complementação da renda familiar. Mesmo demonstrando insatisfação com as condições de trabalho, não conseguem perceber a determinação social que existe para que seja assim e não de outra forma, e naturalizam o desgaste cotidiano.

Na área hospitalar, a literatura pesquisada aponta a equipe de enfermagem como um grupo majoritário e também como os profissionais que apresentam os maiores índices de absenteísmo quando comparado às outras categorias profissionais, em decorrência da complexidade do processo de trabalho no cuidado direto a doentes. Esse dado comprova-se na pesquisa de Silva e Marziale (2000, 2002) sobre a incidência do absenteísmo por doença entre a equipe de enfermagem de um Hospital Universitário no interior do Paraná, entre julho de 1997 a junho de 1998. E também nos estudos de Júnior *et al* (2007) em 16 Unidades Básicas de Saúde do Município de Campinas, durante o ano de 2002.

Os autores das referidas pesquisas realizaram um levantamento do número de licenças médicas e de dias de afastamentos concedidos, bem como dos diagnósticos médicos. Com os dados obtidos calcularam o índice de frequência, a porcentagem de tempo perdido e o índice de absenteísmo entre os auxiliares de enfermagem e os enfermeiros. A pesquisa de

Junior *et al* (2007) incluiu ainda os técnicos de enfermagem. Os índices foram calculados de acordo com a padronização do Subcomitê de Absenteísmo da Associação Internacional de Medicina do Trabalho (COUTO, 1987)<sup>13</sup>.

Dentre as categorias profissionais estudadas, os auxiliares de enfermagem e os técnicos de enfermagem, em maior número que os enfermeiros, apresentaram mais afastamentos e também mais tempo de trabalho perdido, embora o grupo de enfermeiros tenha apresentado afastamentos de maior duração (JÚNIOR *et al* 2007). Na pesquisa de Silva e Marziale (2000, 2002), o maior índice de frequência entre os auxiliares foi encontrado na Pediatria e a maior porcentagem de tempo perdido, no Pronto Atendimento. E, ainda, os enfermeiros das Unidades de Terapia Intensiva (UTIs) apresentaram os maiores índices de absenteísmo.

As pesquisas relacionaram o absenteísmo por doença às variáveis, sexo, estado civil, número de filhos, escolaridade e tempo de serviço. Constatou-se na equipe de enfermagem dos dois hospitais estudados predomínio de trabalhadores do sexo feminino, corroborando a pesquisa de Alves (1996). Silva e Marziale (2000, 2002) encontram trabalhadoras com idade inferior a 40 anos, a maioria já casada e com filhos. Quanto ao nível de escolaridade, ocorreram mais licenças médicas entre profissionais que possuem menor escolaridade. Com relação aos diagnósticos de problemas de saúde que levaram ao absenteísmo, os dados encontrados sugerem que as causas do adoecimento da equipe de enfermagem podem estar relacionadas a inadequadas condições de trabalho pela exposição a fatores de riscos físicos, biológicos e químicos, aliadas às cargas psíquicas pela insatisfação dos usuários, sobrecarga de trabalho e capacidade de atendimento menor do que a procura, além da convivência com a dor e o sofrimento.

Levando em consideração outras causas comuns que levam à falta ao trabalho, como problemas familiares e a constatação da feminização nessa área, já mencionadas por Alves (1996), ressaltam-se ainda, os distúrbios ligados ao ciclo hormonal como potencializadores das ausências, de acordo com Júnior *et al* (2007).

Essas duas pesquisas apontam a importância de mapear os diagnósticos das licenças em vistas a trabalhar em sua prevenção. Corroborando estes estudos, para Godoy (2001), o conhecimento das causas do absenteísmo, principalmente, por motivos patológicos, possibilita programar medidas preventivas intervindo nos motivos de ausência. Tornar o

---

<sup>13</sup> Na análise dos dados da RMEBH a padronização proposta pelo Subcomitê de Absenteísmo da Associação Internacional de Medicina do Trabalho para o cálculo do índice de frequência (IF) e porcentagem do tempo perdido (%TP) será mais bem detalhada.



ambiente de trabalho mais humano pode tanto repercutir na saúde dos trabalhadores quanto diminuir os gastos para a instituição. Como ainda, aumentar a produtividade, a satisfação nas atividades profissionais e possivelmente reduzir o índice de absenteísmo.

Com esse objetivo, Godoy se propôs a analisar o absenteísmo por doença dos trabalhadores do Hospital das Clínicas da UFMG, identificar a recorrência das doenças que acometem os trabalhadores da equipe de enfermagem por setor de trabalho, bem como identificar a frequência e a duração das licenças médicas especificadas no diagnóstico. Para tanto, realizou um estudo das licenças médicas registradas durante o ano de 1999 entre os 2119 trabalhadores ativos do Hospital, sendo 1586 pertencentes ao quadro permanente e 533 trabalhadores celetistas, contratados pela Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) e que foram atendidos no Serviço de Atenção à Saúde do Trabalhador (SAST)/Campus da Saúde.

A partir dos dados coletados, foram realizados os cálculos dos índices de absenteísmo por doença entre os trabalhadores, de acordo com a proposta de Chiavenato (1999)<sup>14</sup>, e as licenças médicas foram categorizadas através dos diagnósticos médicos, agrupadas conforme a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) nas 24 unidades funcionais de atendimento, excluindo as licenças de gestação. Constatou-se que do total de 2119 trabalhadores, 1060 procuraram o SAST e desses, 79% obtiveram pelo menos uma licença médica. A concessão das licenças médicas aumentou de 4,8% em fevereiro para 8,5% em março daquele ano, mantendo a tendência ao crescimento no primeiro semestre. Apesar de uma queda em abril, o mês de junho alcançou 12,2% e em julho houve nova queda. Nos meses de agosto e setembro, observa-se a retomada do crescimento, com 10,4% e 11%, voltando a cair nos meses de outubro a novembro e voltando a crescer levemente em dezembro.

Como a instituição examinada é um hospital-universitário de pesquisa, ensino e extensão e serve de laboratório de aprendizagem para os estudantes de diversas áreas, o crescimento das licenças médicas no decorrer do ano letivo pode explicar, em parte, os índices de afastamentos concedidos. O aumento das licenças médicas coincide com o princípio dos dois semestres letivos. Nestes períodos o hospital conta com muitas pessoas transitando em todos os setores. O mês de julho pode ser caracterizado como um mês de férias, tanto escolares como para grande número de trabalhadores. Os meses de novembro a

---

<sup>14</sup> Para o cálculo do índice de absenteísmo Chiavenato propõe a seguinte fórmula: número de homens/ dias perdidos por ausência ao trabalho decorrente de licenças médicas dividido pelo resultado da multiplicação entre o efetivo médio no período e o número de dias de trabalho no período, multiplicando o resultado por 100.

fevereiro marcam o término das atividades escolares da universidade e a concentração de grande volume de férias (GODOY, 2001, p. 42).

Corroborando as pesquisas anteriores, Godoy (opus. cit.) constatou que a maioria dos trabalhadores que procuraram o serviço de atendimento médico é do sexo feminino e a proporção de mulheres que obtiveram licença médica foi significativamente superior à proporção de homens. Em relação à categoria profissional, 43,7% dos trabalhadores são da equipe de enfermagem. O número de licenças médicas concedidas a essa categoria profissional corresponde a metade do total de licenças concedidas em 1999, distribuídas em menor número entre os enfermeiros e maior entre os técnicos e os auxiliares. O que pode sinalizar uma situação insatisfatória de trabalho ou questões relacionadas à participação da mulher no mercado de trabalho e à qualificação profissional (p.64).

Tendo em vista a questão da qualificação profissional, para Godoy (2001) os menores percentuais de licenças encontrados nas unidades de Coordenação de Serviços Sociais e Assessoria de Planejamento podem ser explicados pelo fato de esses setores serem compostos por profissionais de maior qualificação e que não desenvolvem atividades consideradas desgastantes na relação com os doentes, se comparadas com as tarefas assistenciais desenvolvidas diariamente nas unidades de internação. Para Alves (1996), a questão da qualificação profissional, no setor da equipe de enfermagem, é um fator que deve ser considerado no absenteísmo, pois os profissionais menos qualificados desenvolvem seus trabalhos em condições insalubres, levando-os a apresentar maior número de ausências por motivos diversos. Os profissionais com curso superior adoecem menos quando comparados com os profissionais de nível médio, por terem mais informações, não lidarem constantemente com o sofrimento, dor e morte, e apresentarem melhores condições socioeconômicas, que facilitam o acesso aos meios preventivos.

Em relação aos diagnósticos das licenças médicas concedidas em 1999, a autora observou que os motivos que geraram os afastamentos dos trabalhadores do hospital são proporcionais aos encontrados na população em geral. A maioria das licenças está concentrada nas doenças do aparelho respiratório, seguido das doenças do sistema osteomuscular e tecido conjuntivo, e os menores índices estão associados a doenças do sistema nervoso. De acordo com Godoy (2001), isso não se configura como uma situação grave, tendo em vista o fato de as doenças respiratórias apresentarem baixa letalidade e, mediante assistência médica, o quadro ser potencialmente reversível, embora o ambiente hospitalar seja propício ao desenvolvimento de patologias do aparelho respiratório. Esse dado é confirmado em outras

pesquisas e para Couto (1987) a gripe, o resfriado e os problemas de garganta e vias aéreas superiores se destacam dentre as doenças que favorecem o absenteísmo.

A pesquisa apontou, ainda, a concentração maior das licenças médicas com duração de até três dias, e menor concentração para períodos superiores a três dias. Esse dado leva a autora a inferir, baseando-se em outros estudos, que os problemas de saúde mais graves são responsáveis por períodos maiores de afastamentos por licenças médicas. Assim sendo, o percentual de licenças superiores a três dias é significativo, mesmo acometendo a um menor número de trabalhadores. O índice de absenteísmo encontrado no hospital foi de 1,53%, considerado elevado de acordo com Couto (1987).

O absenteísmo por doença poderá ser reduzido se forem criados canais que permitam a satisfação das necessidades dos trabalhadores, pois “não é possível imaginar que os problemas de saúde dos trabalhadores só poderão ser resolvidos através de consultas e licenças médicas” (Godoy 2001, p.89). As representações das enfermeiras e auxiliares de enfermagem sobre o absenteísmo, expressas na pesquisa de Alves (1996), expõe a divisão técnica e social do trabalho, que é confirmada pelas demais pesquisas. E, sinaliza para a relevância da gestão institucional e dos processos de trabalho.

O conhecimento do fenômeno do absenteísmo, a partir da visão dos trabalhadores envolvidos, pode dar pistas de que uma nova forma de gestão deve ser pensada, pois o mundo do trabalho mudou, as sociedades estão cada vez mais impactadas pelas rápidas transformações advindas das inovações tecnológicas, desencadeando modificações onde os velhos modelos de gerenciamento e administração são insuficientes e um novo modelo marcado pela flexibilidade e plasticidade ainda está em construção (ALVES, 1996, p.132). A fragmentação do trabalho, aliada à burocratização, ao excesso de normas, rotinas e exigências conduz à individualização na resposta ao sofrimento causado pelo trabalho, personalizando iniciativas e anulando a construção de defesas coletivas. Para Godoy (2001), os estudos indicam que uma organização rígida do trabalho tem mais possibilidade de causar sofrimento ao trabalhador do que as más condições de trabalho. A rigidez na organização pode desencadear um sentimento de desprazer, fadiga e tensão, e influenciar o absenteísmo.

As pesquisas acima foram destacadas porque abordam o absenteísmo em sua multifatorialidade, valorizando a discussão dos trabalhadores como sujeitos ativos que têm algo a dizer sobre o fenômeno, e introduzindo a questão do ambiente e da gestão dos processos de trabalho. A organização hospitalar, conforme nos aponta Alves (1996), reflete o movimento social amplo em que o trabalhador trabalha sob controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho (MARX, 1985). E, além de vender diariamente o único bem disponível

– a sua força de trabalho em troca da sobrevivência – a natureza do seu trabalho é mais atingida pela sua complexidade, pois as necessidades dos clientes não podem ser adiadas e não permitem padronizações excessivas, em vista das exigências de tratamento personalizado e efetiva integração entre os diversos serviços e do confronto direto com o sofrimento, a dor e com a morte do outro (p. 9).

Igualmente, a centralidade da ação humana no trabalho docente, considerando as interações necessárias, instala-se nos tempos e espaços da aula e da sala de aula, compondo e contrapondo diversos modos de ser e de viver “combinando satisfações e insatisfações, facilidades e dificuldades, bem-estar e mal-estar, bem-querer e mal-querer”. Marcada pela intensidade, cotidianidade e proximidade de interações carregadas de emoção e afeto, pois extrapola o contexto da sala de aula, trazem à cena a questão social do que está do lado de fora, destacando os problemas das desigualdades sociais que acabam refletindo as desigualdades escolares e o desempenho dos estudantes (TEIXEIRA, 2007, p.436 e 437).

Assim como na área da saúde, a carga afetiva desprendida na ação docente é grande. A relação entre “usuário e trabalhador” não revela o mesmo padrão de produto final e grau de satisfação como em outros trabalhos, conforme nos aponta Alves (1996). E, também, exige a integração entre os diversos serviços para que possa cumprir sua função social, pois muitas demandas apresentadas ao professor não podem ser resolvidas por eles, caracterizando o lado perverso da autointensificação, que causa sofrimento, insatisfação, doença, frustração e fadiga (OLIVEIRA *et al* 2010, p.10).

### **3.2 O absenteísmo na educação: algumas abordagens**

Segundo Marcelo (1998, 2009) e Ludke e Boing (2004, 2007), as grandes e complexas transformações no sistema capitalista provocam mudanças relacionadas tanto a nossas vidas individuais, como coletivas. São transformações não planejadas, gerando um efeito desestabilizador nas certezas que caracterizaram as sociedades em outras épocas e que estão afetando a forma como nos organizamos, trabalhamos, nos relacionamos e como aprendemos, refletindo visivelmente na escola como instituição encarregada de formar os novos cidadãos e levando a história da profissão docente a carregar o peso do baixo reconhecimento pelo trabalho exercido.

A profissão docente, no contexto republicano, é exercida com uma crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Entretanto, mesmo ocupando lugar central no mundo moderno, os professores e as escolas

foram perdendo muito do prestígio que já gozaram. Mais do que qualquer outra categoria profissional, a imagem social da profissão docente tem sido discutida amplamente na sociedade. Para Souza (2007), de um lado, há desvalorização, tendo em vista a perda de prestígio ligado à posse de um saber a que a maioria da população não tinha acesso. De outro, há uma elevada expectativa sobre a ação docente, amplamente partilhada pelo senso comum. Contudo, o valor do diploma é baixo tanto em termos econômicos (salário) como em termos simbólicos (prestígio).

Importante ressaltar, conforme a pesquisa de Eliane Oliveira (2011), que no processo de profissionalização da docência em Minas Gerais, ainda no período oitocentista, o absenteísmo docente já estava presente. Com efeito, a documentação pesquisada demonstra que os afastamentos médicos suscitaram a necessidade de se elaborar regras para o processo de licenciamento e de critérios para preenchimento das vagas temporárias. E, ainda, o ingresso na carreira deveria contemplar requisitos de controle da condição de saúde dos candidatos (p.15).

Dentre as principais proibições regulamentadas nas legislações do ensino em relação à profissão em fins do século XIX e início do XX, destacam-se “a ausência sem licença por mais de três dias consecutivos; residir fora do lugar onde estiver sua ‘cadeira’, exercer outro serviço ou ocupar ‘cadeiras’ em lugares diferentes” (OLIVEIRA, 2011, p.57). A estratégia dos legisladores era estimular a criação de vínculos do professor com a comunidade e evitar o absenteísmo.

A autora observa, na introdução de sua dissertação, fruto de um trabalho realizado durante a graduação em Pedagogia, que entre os vários documentos consultados no Arquivo Público Mineiro (APM) chama à atenção a existência de um número significativo de pedidos de licenças médicas por professores públicos de ensino primário. Até aquele momento, “seu entendimento sobre a saúde e o licenciamento do professor era visto somente como um problema da atualidade”<sup>15</sup> (p.15). Já Lüdke e Boing (2007, p.1188), mesmo reconhecendo que o fenômeno já se manifestava na atuação do professor, observam que sua frequência vem se intensificando à medida em que os professores são “alvos no fogo cruzado de muitas esperanças sociais e políticas em crise nos dias atuais”.

Com o objetivo de dar visibilidade às relações entre o processo de trabalho docente, as práticas pedagógicas em ação nas escolas e as condições de saúde dos professores, vários estudos se dedicaram a essa temática. As pesquisas buscam associar os aspectos

---

<sup>15</sup> Eliana Oliveira foi bolsista de iniciação científica no Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE/FAE/UFMG) coordenada pela professora Cyntia Greive Veiga.

referentes às condições de trabalho e o mal-estar docente, evidenciando as tensões ali existentes e que podem ser indutoras ao absenteísmo docente. De modo geral, os estudos buscam também entender o adoecimento do professor associando-o às licenças médicas, conforme as demais pesquisas nos vários setores da economia.

Destacamos alguns trabalhos localizados na revisão da literatura sobre o absenteísmo docente por doença, dentro e fora do país, como os estudos de Esteve (1995, 1999, 2005); Codo *et al* (1999); Martinez (2003); Oliveira (2003, 2005, 2007); Delcor *et al* (2004); Lemos (2005); Souza (2008); Altoé (2010), e Oliveira *et al* (2010). E, especificamente sobre a RMEBH, destacam-se os estudos de Assunção (2003); Gasparine *et al* (2005); Dalben (2000); Domingues (1997); Gonçalves (2003); Paschoalino (2007); Pinto (2009); Campos *et al* (2007) e Dantas (2012).

A multifatorialidade do fenômeno do absenteísmo está presente nos estudos destacados, evidenciando o desencadeamento de uma série de condições internas e externas ao trabalho docente que podem influenciar a saúde do professor e determinar seu afastamento do trabalho, temporária ou mesmo permanentemente, como alguns sinais de descontentamento com a profissão e o pouco interesse pela carreira docente. Recentemente, um levantamento realizado pelo coordenador do Colegiado Especial das Licenciaturas da UFMG demonstrou uma realidade preocupante, pois nos últimos 13 vestibulares da Universidade, entre os anos de 2000 a 2012, o número de estudantes concorrendo às vagas nos cursos de licenciatura estava cada vez mais reduzido. "Em 2000, dos 17 cursos mais concorridos, seis formavam professores. Em 2012, não há um único curso de licenciatura entre os 15 mais concorridos. Mantida a atual tendência, em cinco anos não teremos candidatos aos cursos de Licenciatura" (SOUZA, 2011).

As diversas pesquisas que localizamos mostram que, além do peso em exercerem uma profissão cujo reconhecimento social vem declinando ao longo dos anos, os professores sofrem com aspectos relacionados ao ambiente e à organização de seus trabalhos. No Rio Grande do Sul, uma pesquisa documental dos afastamentos para tratamento de saúde dos professores do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Maria e a observação das atividades dos professores em aulas teóricas e práticas, permitiu a Lemos (2005) organizar um *check-list* das condições de trabalho dos professores. As condições físicas dos ambientes de trabalho foram percebidas pelos professores como fatores geradores de desconfortos. Os professores mostraram-se ainda insatisfeitos com a remuneração recebida diante da responsabilidade exigida. Os resultados do estudo permitiram ao autor afirmar que

as condições de trabalho desses profissionais são precárias, tornando-os suscetíveis ao adoecimento tanto no aspecto físico, quanto no aspecto psíquico.

Souza (2008) realizou uma pesquisa na rede pública da Educação Básica de Sete Lagoas/MG, objetivando verificar a frequência da rotatividade dos professores. Para tanto, observou as movimentações devido à adição, remoção ou mudança de lotação, ajustamento funcional e licença para tratar de assuntos particulares, no período de 1996 a 2006. A autora constatou que essas movimentações ocorreram devido à municipalização da educação infantil e ensino fundamental, provocando excedências nas escolas, gerando também desgaste emocional e muito desconforto com a constante necessidade de ajustamento da rotina pessoal. No grupo de profissionais pesquisados, destaca-se a alta proporção de mulheres casadas, com filhos, na idade adulta, com tempo de serviço inferior a 20 anos, dupla jornada de trabalho e baixa renda mensal. Em suas conclusões, Souza (2008) argumenta que as circunstâncias vividas pelos professores em um determinado tempo ou situação é que influenciam negativamente a saúde do professor e não a atividade docente em si.

Outras cargas psíquicas no trabalho docente foram estudadas por Delcor *et al* (2004) na rede particular de ensino da cidade de Vitória da Conquista, Bahia, em 2001. Foram selecionadas dez escolas, nas quais a equipe de professores também representava uma população jovem, em sua maioria do sexo feminino, casada e com nível de escolaridade superior. Podemos verificar que a presença da mulher na profissão de educar apresenta predomínio, assim como na área da saúde, entre a equipe de enfermagem. O que confirma mais uma vez a historicidade da divisão do trabalho, que coloca a mulher nas atividades de cuidar de doentes, crianças e idosos.

A docência, assim como a enfermagem (GODOY, 2001, p.47 e 48), constitui uma das mais antigas portas de entrada da mulher no trabalho remunerado, considerada atividade própria das mulheres por envolver “o cuidado com os outros” e assim elas foram chamadas a ocupar os cargos de educadoras, considerando-se o trabalho na escola como continuidade das tarefas no âmbito doméstico (DELCOR *et al* 2004). Confirmam-se, então, os vínculos entre a profissionalização docente e relações de gênero discutidas por Hypólito (1997), que desenvolve sua análise destacando a feminização e o perfil social da profissão docente.

De acordo com Delcor *et al* (2004), a dupla jornada de trabalho está presente, seja em outras escolas ou em outra atividade remunerada, indicando a necessidade de complementar uma renda familiar insuficiente. As queixas de saúde mais frequentes referem-se à demanda psicológica e física decorrente das relações entre os pares, o suporte da coordenação, a postura corporal, problemas psicossomáticos ou de saúde mental, e queixas

relacionadas à voz. Ressaltam-se os quadros clínicos com sintomas de ansiedade, depressão ou somatização que, por serem transitórios, acabam contribuindo para superestimar a sua prevalência na ocorrência das licenças médicas. Para os autores, fundamentados pela pesquisa de Esteve (1999) em Málaga, na Espanha, essa situação pode estar relacionada à organização das atividades escolares, pois a pesquisa foi realizada no final do ano letivo, época de maior desgaste para os professores.

A referência à pesquisa de Esteve (1999) traz ao cenário a forte tendência sazonal na procura por atendimento médico. Os estudos realizados pelo autor abordam o *mal-estar do professor* em relação à sua profissão, definindo-o como um conceito da literatura pedagógica para descrever o conjunto de reações dos professores como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. Contudo, para o autor, a palavra é carregada de ambiguidade e indeterminação, pois anuncia algo que não está bem, mas as pessoas não conseguem identificar o que não está bem, nem *por que* e *o que* será preciso para acabar com essa indisposição e melhorar sua situação.

Portanto, é importante buscar as múltiplas determinações que podem gerar tal realidade. Existem fatores que estão mais próximos do trabalho da sala de aula e que interferem diretamente na atuação do professor, e existem aqueles que dizem respeito ao contexto em que os professores exercem a docência, e que interferem indiretamente sobre sua ação ao afetar a motivação e implicação pelo trabalho (ESTEVE, 1999, 2005).

Isoladamente ou não, cada um desses fatores é determinante no cotidiano docente e, quando se acumulam, podem influenciar na imagem que o professor tem de si e de seu trabalho, provocando, segundo Esteve (1999) uma crise de identidade. Não podemos nos esquecer, ainda, de que o desenvolvimento social, científico e tecnológico caracteriza a sociedade em que vivemos, impondo aos cidadãos a necessidade do conhecimento como um de seus principais valores, exigindo dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem. Essa situação demanda inovações educacionais, sejam de instrumentos e técnicas, sejam de metodologias e currículos, afetando o trabalho docente.

Todavia, a pressão do contexto social e as dificuldades objetivamente existentes no exercício da docência não afetam por igual a todos os professores. Existe um grupo, capaz de romper esse o mal-estar difuso e propor respostas para fazer frente aos problemas; outro grupo vê sua saúde afetada por sintomas de estresse, neurose ou depressão, e um grupo maior recorre, como reação de defesa, a um mecanismo de inibição que lhes permite romper a pressão a que estão submetidos por meio de um corte na implicação pessoal com o trabalho, rotinizando as tarefas. Quando esse mecanismo de rotinização começa a deixar de funcionar



surge o absentismo<sup>16</sup>, recorrendo aos pedidos de licenças trabalhistas ou simplesmente à ausência do estabelecimento escolar por períodos curtos, que exigem não mais do que uma justificativa. É a forma de buscar um alívio que permite escapar momentaneamente das tensões acumuladas no trabalho (ESTEVE, 1999, p.59-60 e 63).

Outras formas de tentativa de evasão dos problemas são os pedidos de transferência e, como última opção, o abandono do magistério com total desencanto com a profissão, caracterizando o que Esteve (1999) chama de *burnout*<sup>17</sup>. Com essas reflexões, para o autor, a capacidade de relação pessoal e não o conhecimento acumulado, ainda que este deva ser suposto, é que vai contribuir para que o professor enfrente a relação educativa.

Dessa maneira, considerando as condições internas e externas ao trabalho docente que podem influenciar a saúde do professor e determinar o seu afastamento do trabalho, a pesquisa realizada por Esteve (1999) junto aos professores de Málaga constatou um elevado índice de absentismo. Trabalhando com os dados referentes às licenças médicas oficiais obtidas durante os períodos letivos de 1982 a 1984, e posteriormente até 1989, o autor observou que existem momentos no ano letivo<sup>18</sup> em que aumentam os pedidos de licenças médicas.

Em toda a seqüência estatística, os estudos de Esteve (1999) comprovam que são produzidos, a cada período letivo, gráficos de três picos de licenças que reproduzem nas estruturas dos trimestres letivos as licenças acumuladas, que tendem a aumentar no início dos trimestres e a diminuir próximo aos feriados e férias. Esses períodos de picos de licenças coincidem com os períodos de preparação e organização das atividades e de avaliação da aprendizagem dos estudantes caracterizando momentos mais intensos de trabalho, com maior tensão e estresse que são aliviados pelos períodos de feriados e férias.

Os dados encontrados pelo autor sustentam a hipótese da relação entre o aumento da tensão nos períodos de trabalho e o aumento das licenças médicas, que ocorrem paralelamente com o desenvolvimento do calendário escolar. Esteve (1999) ressalva que a análise dos gráficos reproduz figuras de três picos, embora tenha observado que a presença de qualquer alteração do ritmo normal das aulas produz modificações cortando a tendência de aumento das licenças médicas dos professores ao longo de cada trimestre. Quanto à

---

<sup>16</sup> O autor utiliza o termo *absentismo* ao invés de *absenteísmo*, o que não altera o sentido e significado do termo. Nossa opção pela utilização por *absenteísmo* se justifica pela familiaridade com o termo.

<sup>17</sup> A expressão *burnout* origina-se do verbo inglês *to burn* que significa queimar, destruir pelo fogo, ferir. *Burnout* ou *síndrome da desistência* significa o “sentimento crônico de desânimo, apatia, de desresponsabilização” pelo que passam os docentes atualmente (Codo *et al*, 1999 p. 237).

<sup>18</sup> O ano letivo na Europa se organiza em três trimestres: o primeiro de setembro a dezembro, com um período de descanso antes do natal até início de janeiro, quando inicia o 2º trimestre que vai até março ou abril, dependendo da páscoa; entre março ou abril até junho começa o 3º trimestre e as férias escolares vão de julho a agosto.

frequência das ausências dos professores, ele constatou que as licenças de curta duração se apresentam em maior número, enquanto as licenças para períodos mais longos são em número menor, porém geram maior número de dias de afastamentos.

O elevado índice de absenteísmo encontrado entre os professores de Málaga, mesmo tendo a função de aliviar as tensões do trabalho decorrentes do desgaste físico, mental e emocional, não significa necessariamente um adoecimento dos professores. Mas pode levar a um adoecimento real, conforme Esteve aponta, citando outros estudos realizados em países, como a França, Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Tais estudos comprovam que os professores exercem suas funções sob tensões diferenciadas das vividas por outros profissionais, ocasionando maior número de dias de afastamento por diagnósticos de doenças psiquiátricas. Tanto a frequência quanto as repercussões qualitativas da tensão a que está submetido o professor são qualitativamente variáveis e atuam a partir de diversos fatores, dentre os quais a experiência, o status econômico, o sexo e o tipo de instituição. As pesquisas apontam que as mulheres são mais suscetíveis e os professores mais novos e em início de carreira adoecem com mais frequência.

O desencadeamento das licenças médicas e suas possíveis relações com os calendários escolares, conforme pesquisa de Esteve (1999), evidenciam a importância de considerar como a “ação instituinte dos sujeitos sociais da escola preenche de vida os traçados, tessituras e textos dos tempos escolares, expressos nos calendários e horários escolares, pois estes guardam e falam sobre o que se deve lembrar, tanto quanto silenciam, indicando o que se deve esquecer” (TEIXEIRA e LEAL, 2008, p.4). Ou seja, a forma como os professores, protagonistas da ação docente, vivenciam os acordos expressos na ordenação proposta pelo calendário escolar, em termos de horários e de prescrição de ações fundadas em contextos históricos e políticos, pode revelar aspectos relevantes para a compreensão do absenteísmo docente.

As novas exigências agregadas às tarefas da escola e, mais especificamente, às tarefas dos professores a partir da década de 1990, aparecem desta forma em diversos estudos como potencializadores do adoecimento docente, conforme já mencionado, sobretudo nos trabalhos desenvolvidos por Oliveira (2003, 2005, 2007).

A emergência da saúde ocupacional na educação é discutida no âmbito dos estudos sobre as Reformas Educacionais na América Latina por Martinez (2003),

pesquisadora e coordenadora da Rede ESTRADO<sup>19</sup> na argentina. A autora confere a importância de consideramos que o trabalhador docente realiza seu trabalho em uma modernidade inconclusa, pois tanto o trabalho docente como os próprios docentes demoraram a ser foco de interesse quando comparados a outras áreas. Possivelmente, porque os setores de serviços como da saúde e da educação não despertavam interesses, tampouco as mulheres, reafirmando a feminização já mencionada por outros autores. Dessa maneira, os trabalhadores docentes vivenciam o “caráter inconcluso da identidade de um sujeito trabalhador que muito dolorosamente toma consciência de sua condição de assalariado, agora desvalorizada e desqualificada como empregado do setor de serviço” (MARTINEZ, 2003, p.75-76).

Segundo a pesquisadora, os docentes começaram a manifestar sofrimento psíquico e a procurar a assistência médica, na segunda metade do século XX, entre 1960-70, mais especificamente na França, Inglaterra e Alemanha e, nos países latino-americanos, nos anos de 1980. As questões referentes ao sofrimento psíquico despertam, tardiamente, as atenções da sociologia e da psicologia do trabalho para o que acontece dentro das escolas. O professor, que não tinha corporeidade no século XIX, começa a sentir no “corpo” a dificuldade em assegurar o direito dos estudantes à educação no contexto da reestruturação produtiva do capital.

É nesse cenário que as pesquisas abarcam a relação trabalho/adoecimento docente e as destacamos por trazerem contribuições relevantes, como é o caso da pesquisa financiada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que, durante dois anos e meio, estudou as condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores em Educação do Brasil. A pesquisa, coordenada por Codo *et al* (1999), investigou 52000 trabalhadores da educação básica da rede pública, em 1440 escolas espalhadas pelos Estados do Brasil, e os resultados revelaram que 26% da amostra estudada apresentavam exaustão emocional, sendo que essa proporção variou entre 9,9% no Estado do Amapá a 37,3% no Rio Grande do Sul. Dentre os elementos enumerados, e que podem estar associados às queixas e ao adoecimento do professor, está o fato de trabalhar em várias escolas, em séries e em níveis variados de ensino. Tais elementos requerem do professor esforços que, quando associados à desvalorização profissional, à baixa auto-estima e à ausência de resultados percebidos no trabalho desenvolvido, se tornam fatores que levam o docente à exaustão emocional e à dificuldade de administrar a quantidade de expectativas colocadas sobre seu trabalho.

---

<sup>19</sup> A Rede ESTRADO – Rede Latino-Americana de Estudos Sobre o Trabalho Docente – surgiu em fins de 1999, durante a reunião do Grupo de Trabalho “Educação, Trabalho e Exclusão Social”, do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (OLIVEIRA, 2003).

Para Assunção (2003), embora considerando a inadequação entre as exigências das reformas e as condições efetivas de trabalho docente, a abordagem das contradições e convergências em seus objetivos deve antes reconhecer a importância do acesso universal à escola, senão seria ainda mais difícil falar em igualdade social (p.87). Dessa maneira, ressalta que, para garantir as metas das reformas, “o único elemento de ajuste está muito além da capacidade dos trabalhadores em elaborar estratégias para superação dos problemas” (ASSUNÇÃO, 2003, p.25). Individualmente, nenhum professor pode dar conta de suprir as condições necessárias para o trabalho, pois a “persecução dos princípios de equidade social esbarra nos limites de uma realidade em que o mínimo não está assegurado para a maioria da população” (OLIVEIRA, 2007, p.356).

### **3.2.1 O absenteísmo na educação municipal de Belo Horizonte: algumas abordagens**

A evidência de que o fenômeno do absenteísmo entre os professores da RMEBH marca o dia-a-dia das escolas representa uma preocupação tanto para a SMEDBH como também para as escolas, pois dificulta a organização do trabalho escolar, o desenvolvimento das propostas pedagógicas, do trabalho da coordenação pedagógica e do coletivo; sobrecarrega o trabalho dos profissionais presentes; desarticula os tempos de ACPATE e, também, gera problemas nas relações interpessoais entre colegas, pois na ausência de um professor, fica a questão: qual professor presente deve substituí-lo?

Os próprios professores da RMEBH buscam soluções para o absenteísmo, sugerindo aumentar o número de professores; reduzir o número de alunos por sala; reajustar o salário; centralizar, direcionando as orientações e decisões ou ao contrário, descentralizar, deixando as escolas tomarem as decisões com mais autonomia; criar tempos para reunião pedagógica, com a dispensa dos alunos, sem ampliar a jornada de trabalho; intensificar a relação com as famílias; criar atendimento à saúde dos estudantes dentro das próprias escolas, dentre outras sugestões (PBH/ SMED, 2008).

Embora o tema constitua grande preocupação na RMEBH, existem poucos estudos sobre ele e esses fazem referência à questão das faltas, a exemplo da pesquisa de avaliação da implementação da Escola Plural, realizada entre 1998 e 1999 pelo Grupo de Avaliações e Medidas Educacionais (GAME) da FaE/UFMG. Essa pesquisa identificou que as escolas enfrentam problemas com as faltas dos professores, causando o deslocamento das atividades em “tempo de projeto” para substituição de colegas nas suas atividades docentes com as turmas e, ainda, para questões administrativas em detrimento das questões

pedagógicas, constituindo um limite na viabilização dos tempos coletivos (DALBEN, 2000, p.77 e 120). Outros trabalhos encontrados na literatura sobre a RMEBH apontam a intensificação do trabalho docente como geradores de mal-estar e adoecimento dos professores, porém, também não aprofundam na questão do absenteísmo. A seguir, apresentamos alguns desses estudos.

Assunção (2003) analisou os dados sobre os afastamentos ao trabalho na RMEBH, a partir de um relatório elaborado pela SMEDBH e pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação em Minas Gerais (Sind-UTE). Os dados reunidos mostram que, no primeiro semestre de 2002, a Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM) da PBH atendeu a aproximadamente 30% de pedidos de afastamentos por motivos de saúde dos servidores da SMED, significando 31,6% para um efetivo de 8475 de professores. Os diagnósticos mais frequentes foram os transtornos e os episódios depressivos associados ou não a outros transtornos, que, se somados aos de estresse grave e transtorno de adaptação, configuram aproximadamente 40% dos afastamentos decorrentes de problemas psíquicos (p.89 e 90).

Em outro artigo, Assunção (2005) retoma esses dados junto com Gasparine e Barreto (2005), confirmando que a GSPM realizou 16556 atendimentos a servidores da educação, entre maio de 2001 a abril de 2002. Embora a pesquisa não aponte o total de servidores da educação em relação ao demais servidores da PBH, destaca-se que 92% dos atendimentos provocaram afastamento do trabalho e que 84% estavam concentrados na categoria dos professores. Também nesse período, os transtornos psíquicos ocuparam o primeiro lugar entre os diagnósticos, provocando 15% das licenças médicas concedidas. Para as autoras, mesmo reconhecendo que um mesmo professor pode ter se afastado mais de uma vez, a frequência desse diagnóstico indica uma situação grave e inquietante, pois, segundo elas, as condições em que os professores exercem suas tarefas podem evidenciar o processo de intensificação do trabalho e explicar a prevalência de transtornos psíquicos.

Na pesquisa intitulada “Estado do Conhecimento sobre a RME BH: 1986-2005” publicada em 2009, encontra-se um conjunto de 162 dissertações e teses reunidas em 12 focos temáticos, abordando diferentes aspectos relativos à RMEBH. No Foco Temático: Trabalho Docente encontram-se nove dissertações defendidas no período compreendido entre 1990 a 2003 e agrupadas em cinco subtemas: organização da escola, gestão escolar, saúde do trabalhador, perfil docente e novas tecnologias. As pesquisas sobre a saúde do trabalhador, sua relação com o trabalho e a vida cotidiana na escola com suas regulamentações e exigências, estão presentes em duas dissertações, e enfatizam que existe uma distância entre a política

educacional e a realidade que os professores enfrentam nas escolas (DOMINGUES, 1997 e GONÇALVES, 2003).

Domingues (1997) analisou os dados referentes à saúde das professoras do início do ensino fundamental, relacionando-os aos aspectos das condições de trabalho, entre 1995 a 1997. Gonçalves (2003) investigou a associação e implicações do uso da voz pelo professor em sala de aula diante da organização do trabalho, no contexto da Escola Plural. As categorias tempo e intensidade do trabalho foram enfatizadas por Domingues (1997), explorando respectivamente o período total de atuação na docência e o tempo na RMEBH, a idade, as jornadas de trabalho, em número e horas e a existência de duplas jornadas. As situações e circunstâncias relacionadas ao trabalho e o perfil de doenças prevalentes foram verificadas nos prontuários médicos relativos aos afastamentos, no número de licença por doença/ano, além das respostas aos questionários aplicados.

Na pesquisa realizada por Gonçalves (2003), a hipótese de que a metodologia de trabalho da Escola Plural levaria a uma diminuição da hipersolicitação vocal do professor não foi confirmada. Os professores não conseguem desenvolver estratégias visando controlar o uso da voz e evitar a competição sonora, como higiene vocal, variações na prosódia, no planejamento das aulas, na disposição espacial dos alunos, dentre outras. A autonomia, presente no discurso sobre o trabalho docente cotidiano, é relativa na prática em função de variados fatores, tais como, falta de infra-estrutura material, formação docente, controles externos como avaliação e expectativas de pais, colegas, alunos e conteúdos a cumprir.

Na conclusão dos trabalhos, Domingues (1997) e Gonçalves (2003) ressaltam a importância de se buscarem, coletivamente, soluções para tais problemas, pois tratar a questão em âmbito individual pode gerar culpa e sobrecarga aos professores por não conseguirem, sozinhos, desenvolver estratégias para solucioná-los. Apontam para a ausência de momentos coletivos para interação entre os professores, favorecendo o sentimento de que os problemas vividos são resultados do trabalho individual e não causados pelas exigências da docência, corroborando as afirmações dos demais autores já citados.

A importância da busca coletiva de soluções para os problemas vividos também foi encontrada na pesquisa realizada por Paschoalino (2007) acerca do mal-estar vivenciado por professores do ensino médio em uma escola municipal, entre os meses de março a novembro de 2006. A autora constatou que grande parte do corpo docente sente dificuldades em articular o trabalho frente à democratização da escola, já que a instituição, considerada de excelência e com alto reconhecimento da sociedade desde a sua criação como escola privada, manteve o processo de seleção para o ingresso dos estudantes, bem como a imposição de uma

disciplina rígida, durante muitos anos, após a sua municipalização. E, com a implantação da Escola Plural, os professores sentem a perda de autoridade em vista às mudanças na lógica da avaliação continuada. Não conseguindo estabelecer uma nova dinâmica, capaz de envolver e motivar os estudantes no processo de aprendizagem, os professores sentem-se “perdidos” em suas ações pedagógicas.

Contudo, apesar dos inúmeros discursos acerca das dificuldades do trabalho, a autora afirma que não observou nenhuma discussão coletiva sobre as ações docentes frente à questão. Nas salas das coordenadoras pedagógicas é que se comentavam, individualmente, as decepções diante das estratégias utilizadas para motivar os alunos e, até mesmo, as agressões sofridas. O desejo de ser reconhecido e de contribuir para a formação dos jovens apresentou-se como sofrimento, ao explicitarem que não estavam dando conta de sua profissão e que se sentiam feridos no seu ideal de trabalho. Diante desse mal-estar da culpa, os professores tiveram duas reações opostas: o absenteísmo e o seu inverso, o presenteísmo. O termo “presenteísmo” é utilizado para designar o esforço de continuar trabalhando, apesar de reclamações de doenças que deveriam indicar o afastamento do trabalho (PASCHOALINO, 2007, p.83).

O absenteísmo destacou-se pelo alto índice de licenças médicas verificadas na escola, no período pesquisado. Somente em setembro de 2006, cerca de 60% dos professores afastaram-se do trabalho com atestado médico. O presenteísmo foi constatado pelo fato de que, mesmo queixando-se de diversas doenças e medicando-se nos intervalos das aulas, alguns professores estavam presentes “tentando, ainda, ser um diferencial para os jovens com quem trabalhavam e tentando dar uma resposta a sua cobrança pessoal” (PASCHOALINO, 2007, p. 211).

Essas reações dos professores das escolas pesquisadas por Domingues (1997), Gonçalves (2003) e Paschoalino (2007) apontam que a ausência de discussões coletivas sobre os problemas vividos acaba favorecendo o sentimento de que eles são individuais. Para Domingues (1997), o caráter individual que é dado a um problema do coletivo, leva a patologizar o fracasso dos alunos, a experiência cotidiana dos professores e até as instituições. Os autores reforçam, ainda, que nessa perspectiva, as condições de saúde dos professores situam-se nas contradições postas pela ambição das políticas e planos educacionais e pelas suas reais possibilidades de realização.

Corroborando essa opinião, para Assunção (2003), por trás do adoecimento estão as queixas de sobrecarga de trabalho, da necessidade de lidar com problemas tais como a gravidez na adolescência, a violência, indisciplinas e brigas. Essas situações exigem a

intervenção dos professores e, ainda, a convivência com vários projetos simultâneos na escola. Essas condições de trabalho, dentre outras, intensificam a ação docente e parecem ser o pano de fundo dos problemas de saúde. Conforme mencionado por Oliveira (2007, p.355), as escolas estão respondendo a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades, o que tem contribuído para a autointensificação do trabalho docente.

A autointensificação do trabalho poderia, nesse caso, levar tanto ao absenteísmo quanto ao presenteísmo destacado na pesquisa de Paschoalino (2007). O presenteísmo é outro fenômeno que anuncia preocupações nas redes de ensino. É o que Altoé (2010) constata em recente estudo em uma instituição particular e confessional de Educação Básica, tradicional no cenário educacional da região metropolitana de Belo Horizonte. A pesquisa realizada trata-se da síndrome profissional do presenteísmo que deixa o funcionário com medo de ser preterido ou demitido por não estar à disposição da empresa, levando-o a comparecer ao trabalho, mesmo com algum problema de saúde (ALTOÉ, 2010, p.49 e 50).

Os dados de absenteísmo encontrados pelo autor são inferiores aos dados encontrados pelos demais pesquisadores citados nessa revisão de literatura. Apenas 10% dos entrevistados faltaram ao trabalho, de 4 a 15 dias, no ano de 2008. Por outro lado, apenas 10% afirmaram nunca terem ido trabalhar com problemas de saúde. Os questionários mostram que muitos docentes trabalharam mesmo com problemas pessoais ou familiares, e que frequentemente têm vontade de faltar ao trabalho, mas não o fazem.

O pesquisador, intrigado diante da significativa diferença de incidência do absenteísmo em relação às escolas públicas pesquisadas, perguntou aos docentes e gestores se eles percebiam alguma diferença de postura entre os professores das redes pública e privada de ensino. E, ainda, o que justificaria as supostas diferenças, tendo em vista o fato de um mesmo profissional ter atitudes diferentes em cada rede. Segundo os depoimentos, a diferença está mais relacionada à perda do salário do que à responsabilidade com os estudantes; ao abuso ou irresponsabilidade no serviço público. Outros depoimentos apontam que a questão é de ordem cultural, embora a postura ética e a gestão possam interferir nesta diferenciação.

As pesquisas realizadas demonstram a complexidade da profissão docente e refletem os fenômenos do presenteísmo e do absenteísmo, vivenciados no mundo do trabalho. Para Altoé (2010), as razões pelas quais os docentes comparecem ao trabalho, embora doentes, dizem respeito aos sentimentos e posturas que levam ao comprometimento, à responsabilização e ao controle ostensivo para que os estudantes obtenham excelentes resultados educacionais, bem como o medo de serem preteridos e/ou demitidos.



Para Paschoalino (2007), a postura do presenteísmo, no caso dos professores concursados, extrapola o receio de perder o emprego público e remete ao imaginário do profissional da doação, que chega a abrir mão de suas questões pessoais para se solidarizar com os outros colegas e com o crescimento dos alunos. Poderia, ainda, estar inserido nos processos em que as pressões dos gestores públicos são muitas diante dos índices das avaliações externas. Ou seja, existem vários fatores que poderiam provocar esta autointensificação do professor para atender uma demanda externa sobre a qual não pode responder sozinho, indicando um “Estado menos eficiente no atendimento às necessidades básicas da sociedade” interferindo nas expectativas sobre o trabalho do professor e da escola (OLIVEIRA *et al* 2010, p.10).

Conforme ressaltado anteriormente, não obstante os estudos apresentados nas pesquisas sobre a RMEBH, esses não aprofundam a questão do absenteísmo. No entanto, oferecem contribuições importantes para a compreensão do fenômeno e fazem diálogo com a pesquisa realizada por Pinto (2009), demonstrando que também na educação infantil da RMEBH estão presentes as questões da intensificação do trabalho docente, gerando efeitos sobre a saúde das docentes.

Os resultados encontrados por Pinto (2009) apontam que a criação do cargo de educador infantil com carreira e salário diferenciados aos dos professores municipais que já atuavam nessa etapa da educação básica constitui, ao lado das amplas exigências colocadas para o desempenho da função, uma grande fonte de conflitos, contribuindo, ainda, para a precarização e a desvalorização dos profissionais da educação infantil.

A rotatividade e o absenteísmo por doença foram os aspectos encontrados e podem ser considerados manifestações de resistência, motivadas pela insatisfação e pelo adoecimento. A rotatividade a que a autora se refere diz respeito à desistência da função, pois em um universo de 2255 educadoras nomeadas no primeiro concurso, 797 não estão em exercício, ou seja, em torno de 35% do total não assumiram e/ou desistiram do cargo. Mas também está relacionada ao número de pessoas que atuam na sala de aula, substituindo colegas ausentes por um período curto de tempo, dificultando a construção de referência para as crianças e o desenvolvimento do trabalho.

Os dados e as conclusões dos estudos que se dedicaram a descrever as relações entre a saúde e o trabalho docente na RMEBH, quando analisados em conjunto mostram convergências associadas às características das escolas e condições de trabalho vivenciadas pelos professores. Essas pesquisas representam empenhos de análise sobre a realidade escolar na RMEBH e a de Paschoalino (2007) conduz suas análises sobre o trabalho docente marcado

pelas emoções, de acordo com Humberto Maturana, introduzindo, ainda, o referencial teórico da Ergologia<sup>20</sup>, como uma maneira epistemológica renovada de produzir conhecimentos sobre o trabalho, focando-o sobre o ponto de vista da atividade, levando-se em conta o *modus operandi* do trabalhador face às situações de trabalho em toda a sua complexidade. A análise da atividade compreende, assim, a análise da tarefa, propiciando reconhecimento do trabalho como experiência histórica e sociocultural (CUNHA, 2007).

Para Schwartz (2000), por mais prescrito que seja um trabalho, o trabalhador altera sua condução e cria sua dinâmica de ação para a realização da atividade. Assim, o trabalhador não é visto como um ser passivo diante do trabalho, mas tem sempre um espaço de criação e de renormalização, construindo dessa maneira “as dramáticas do uso de si”. Nesse processo encontram-se valores individuais e coletivos, exigindo sempre escolhas de acordo com critérios orientados por valores individuais e por valores universais, políticos e éticos, contemplando o bem comum e a coletividade maior. Desse modo, na renormalização há sempre um debate de valores que se estabelecem nas relações com as situações de trabalho prescritas e a forma como o professor consegue articular o seu trabalho diante do seu meio irá determinar seu estado de saúde e de bem estar (PASCHOALINO, 2007, p.39).

Sabe-se, ainda, de outra pesquisa de doutorado, não finalizada, na qual Campos *et al* (2007)<sup>21</sup> elaboram um panorama da ocorrência do fenômeno na RMEBH ao longo dos anos de 2002 a junho de 2005. A partir dos dados coletados nos documentos disponíveis na SMEDBH, as pesquisadoras organizam as informações sobre as ausências dos professores justificadas pela licença médica. Agregam-se a essas informações, as variáveis de corte “ano” e “mês” e calculam a frequência, o volume, a duração e o comportamento das licenças médicas. A tendência sazonal na procura por atendimento médico foi destacada por Campos *et al* (2007), assim como as pesquisas de Godoy (2001) sobre o absenteísmo na equipe de enfermagem do hospital universitário, e de Delcor *et al* (2004) e Esteve (1999) na educação.

Em um artigo, as autoras expõem alguns resultados da investigação e ressaltam a “elevada incidência do absenteísmo em todas as escolas e a existência de padrão de ocorrência das licenças médicas ao longo dos meses” (p.1). Ao longo dos três anos e meio pesquisados, 113.803 licenças médicas foram concedidas na RMEBH e as licenças de um dia concedidas pela escola, apresentam o maior volume em todos os anos pesquisados. Os meses

---

<sup>20</sup> A Ergologia é uma disciplina trabalhada pelo filósofo e professor Yves Schwartz no Departamento de Ergologia da Universidade de Provence e tem sua origem no Dispositivo de Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho (APST), criado em 1983-1984 (CUNHA, 2007; PASCHOALINO, 2007).

<sup>21</sup> Como a pesquisa não está finalizada, os dados ainda não estão disponíveis. De acordo com Campos, que atualmente é diretora do CAPE/SMED, após uma publicação interna na Secretaria, o resultado da pesquisa estará disponível ao público.

com o maior volume de licenças são setembro, junho, novembro e abril. As maiores médias encontradas para o índice de frequência estão em junho, abril e maio no primeiro semestre e, em setembro, no segundo semestre. Os dias gerados pela concessão de 113.803 licenças somam 589.428. Os dias gerados pelas licenças de cinco dias ou mais, são 300% mais numerosos que os concedidos pelas licenças mais curtas (CAMPOS *et al*, 2007, p. 5).

Para Campos *et al* (2007), o comportamento das licenças ao longo dos meses indica uma relação com a organização do trabalho, os períodos de recessos e as férias. Aponta também que o absenteísmo, em grandes proporções de licenças médicas, influencia as dinâmicas das escolas e pode desarticular as relações educativas, tal como Esteve (1999) observou em Málaga.

Encontramos, ainda, outro banco de dados referente às licenças médicas no ano de 2005, compilado pela Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED) da SMEDBH<sup>22</sup>, cujos números oferecem um panorama das licenças médicas ao longo de 2005, que pode complementar a pesquisa realizada por Campos *et al* (2007). Ressalvamos, entretanto, que os dados refletem o número de licenças médicas nos meses de janeiro, fevereiro e março e, nos demais meses, refletem o total dos dias concedidos pelas licenças. Os dias gerados pelos afastamentos concedidos de abril a junho encontram-se diferenciados dos dados de Campos *et al* (2007) para o mesmo período, dificultando a comparação. Contudo, observada a tendência encontrada para o aumento dos dias concedidos em licenças, as do banco de dados da GAPED para 2005 são pertinentes para a análise da ocorrência do absenteísmo docente na RMEBH.

O banco de dados apresenta os números das licenças médicas conforme o número de turmas de cada escola municipal<sup>23</sup>. Com a informação referente ao número de 6.711 turmas chegamos ao número de professores, considerando a equação 1.5 professores por turma. De acordo com a Portaria SMED nº 008/97, quando o resultado desse cálculo for uma fração, deverá ser considerado número inteiro. Os dados revelam que, em 2005, foram concedidos 196.903 dias em licenças médicas a 10.068 professores na RMEBH. Campos *et al* (2007), comparando os seis primeiros meses dos anos pesquisados e referindo-se ao ano de 2005, chegam à conclusão de “há possibilidade desse ano ter registrado um total de licenças 25% maior que 2004” (p.2), confirmando os dados da GAPED. Ressalta-se, contudo, que um

---

<sup>22</sup> Ao longo de 2005 e 2006, a SMED/GAPED, sob assessoria do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME/UFMG) desenvolveu um Sistema de Monitoramento, reunindo os dados disponíveis nos diversos setores da educação municipal, com o objetivo de contextualizar os dados das avaliações com a realidade de cada escola (SMED BH, 2006).

<sup>23</sup> Fonte: SMED; Arquivo: Licenças médicas; GAPED.

mesmo professor pode ter se licenciado mais de uma vez, indicando que nem todos os professores tiraram licenças.

Assim, buscando compreender determinados aspectos da crise geral que se manifesta no campo educacional, em especial no trabalho docente, recorreremos à literatura apresentada, tal como nos foi possível compreendê-las. As condições de trabalho, por si só, não explicam as manifestações do mal-estar que levam ao absenteísmo, pois as descrições sobre as consequências desfavoráveis das mudanças na sociedade sobre o trabalho docente aparecem em diferentes lugares no Brasil e no exterior, a partir de variadas condições de trabalho. Não obstante, todas as pesquisas se referem às condições de trabalho. Portanto, é preciso investigar *in loco* nas escolas, como o professor (re)constrói seu trabalho em contínuas negociações consigo mesmo e com os outros, sejam colegas, estudantes ou gestores, presentes no ordenamento de suas atividades.

Nessa perspectiva, é importante destacar alguns aspectos da organização dos tempos e espaços escolares nas escolas municipais de Belo Horizonte, que apareceram na revisão da literatura, em vistas a fazer um exercício de pensar a partir das temporalidades da história e ir além do que está estabelecido. Encontramos referências ao fim das reuniões pedagógicas e aos impactos sobre o trabalho pedagógico, na pesquisa etnográfica realizada em uma escola municipal por Dias (2009) ao longo de 2006. A autora cita depoimentos de docentes dessa instituição, expressando os impactos da perda dos momentos coletivos dentro do horário de trabalho, na organização coletiva da proposta pedagógica, dificultando a efetivação de um projeto em sintonia com a Escola Plural (p.113). Para a escola, apesar de vários documentos reafirmarem a Escola Plural e a necessidade de organizações coletivas e flexíveis, na prática, quando se põe fim à reunião dentro do turno de trabalho do professor, começa-se também a por fim à Escola Plural.

A possibilidade oferecida pela SMEDBH de reuniões fora do horário da jornada com incentivo financeiro em forma de abono significou para muitos professores assumir uma sobrecarga de trabalho, representando dedicar mais tempo da vida familiar às atividades da escola, tornando a profissão ainda mais desgastante. Ressalta-se, nesse estudo de Dias (2009), a perspectiva ergológica de análise do trabalho, com a intenção de encontrar o ponto de convergência entre sujeito e objeto, teoria e prática, superando as dicotomias encontradas em variadas produções acadêmicas. Ao pensar que há um movimento espiral que torna o trabalho, ao mesmo tempo ponto de partida e de chegada na constituição humana, torna também possível deixar emergirem os sujeitos e os elementos singulares presentes na atividade de trabalho, enxergando as continuidades existentes (DIAS, 2009, p. 26).

As tensões provocadas pela suspensão das reuniões pedagógicas também estão expressas na pesquisa realizada por Paschoalino (2007). Em seus estudos sobre o mal-estar docente, a autora aponta que a observação na escola se deu exatamente no momento de pico com a insatisfação pela perda desse espaço de interlocução semanal, em que o coletivo da escola se articulava na tentativa de ruptura com o trabalho fragmentado e individualizado. No entanto, estes tempos começaram a sofrer críticas como mau aproveitamento dessas reuniões para a construção de um agir coletivo, desconsiderando os vários pontos positivos já reconhecidos anteriormente (p.118). O sentimento de derrota com o retrocesso nas oportunidades de construção coletiva da ação pedagógica levou os professores a questionarem, via Sind-UTE, a realidade dos docentes em contraposição à dos gestores, imprimindo ao ritmo da jornada de trabalho a causa de seus adoecimentos e o sentimento de não se sentirem reconhecidos e valorizados como profissionais do saber e do diálogo.

Os debates em torno da complexidade envolvida na atividade docente apontam como imprescindíveis políticas públicas de cuidados com os docentes, que se desgastam com o exercício da profissão, pela falta de reconhecimento social, institucional, dos pais e mesmo por parte dos seus próprios pares. Nesse contexto, é oportuno considerar o planejamento estratégico elaborado pela equipe da atual administração municipal de Belo Horizonte, a partir do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado do Governo Estadual, com a colaboração de um conjunto de especialistas, pesquisadores, gestores públicos e privados, lideranças políticas, empresariais e sociais.

O Planejamento Estratégico da PBH é composto de dois níveis de planejamento, um de curto e médio prazo, e outro de longo prazo que visa a um horizonte de 20 anos. No primeiro nível de planejamento está a Gestão Orientada por Projetos. A ação gerencial da PBH para a gestão 2009 a 2012 organiza em doze Áreas de Resultados o “Programa BH Metas e Resultados”, comportando temáticas prioritárias que orientam e concentram os esforços da Prefeitura para que a cidade alcance as transformações sociais, econômicas, ambientais e institucionais, conforme o Plano de Governo.

As doze Áreas de Resultados estão ancoradas por “40 Projetos Sustentadores” que visam mobilizar recursos, tanto financeiros quanto humanos, para a efetiva geração de resultados. Para cada Projeto – com seus objetivos específicos, público alvo, resultados esperados e prazo para a implantação – são firmados Compromissos de Resultados entre o Prefeito, o titular do órgão responsável, o gerente de projetos e os demais secretários e gestores públicos.

As propostas para a superação do absenteísmo encontram-se na temática “Modernidade” e fazem referência às Áreas “Cidade saudável” e “Educação”, onde estão alocados os setores de serviços. Os principais desafios apontados visam à maior eficiência administrativa da cidade e concentram cinco “Projetos Sustentadores”: *Gestão Estratégica de Pessoas; BH Digital; Desburocratização e Melhoria do Atendimento ao Cidadão; Modernização dos Processos Administrativos; Modernização da Receita e Captação de Recursos.*

Sob a coordenação da Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Informação, a diminuição do absenteísmo docente é o primeiro resultado esperado para o Projeto *Gestão Estratégica de Pessoas*, que tem como objetivo geral valorizar e aprimorar o desempenho profissional dos servidores e empregados públicos municipais nas diversas funções da PBH, por meio de melhorias nas condições de trabalho, qualificação, capacitação e implantação do modelo de bonificação por resultados.

Espera-se, dentre outros resultados, a redução em 50% do número de dias de afastamento por licença médica dos profissionais da educação, passando de 168.949 dias/ano (média de 2008) para 84.474 dias/ano até 2012. Além disso, espera-se a redução em 50% do número de dias de afastamento por licença médica dos profissionais da saúde, passando de 73.102 dias/ano (média de 2008) para 36.551 dias/ano, até 2012.

De acordo com dados da Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos (SMARH) em outubro de 2011, as ações realizadas foram: o *Programa de Bonificação por Cumprimento de Metas, Resultados e Indicadores*, e o *Programa de Atenção Integral à Saúde do Servidor contemplando os aspectos de ambiência e das relações de trabalho*. Dentro do *Programa de Atenção Integral à Saúde do Servidor* as ações já realizadas incluem a Escola Virtual de Governo, a reestruturação do Observatório de Gestão do Trabalho, a reformulação da Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM), a criação da Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Informação para coordenar e executar o Regime Próprio de Previdência Social do Município. E, ainda, a contratação de plano de saúde firmado com a empresa Unimed BH, no qual, de acordo com a política de benefícios da PBH, os servidores contribuem com parte da mensalidade e com os valores de co-participação em consultas, exames e internação. O custo mensal varia de acordo com a faixa etária e salarial do servidor.

Segundo a SMARH, todas essas ações já trouxeram benefícios, tais como a redução de dias de afastamento por licença médica, e a assinatura do Convênio de Cooperação Mútua de Gestão e Monitoramento do Absenteísmo nas Administrações Públicas entre as

idades de BH, Betim, Contagem e Ribeirão das Neves. Na Educação, houve em 2010, 131.228 dias de afastamento, o que equivale a uma redução de 22% em relação a 2008; na Saúde houve em 2010, 78.980 dias de afastamento contra 73.102 dias em 2008.

O Plano de Gestão do Governo Municipal de Belo Horizonte indica, dessa maneira, que as áreas de serviço – Saúde e Educação – apresentam os maiores índices de absenteísmo, o que confirma a tendência das pesquisas realizadas. Observa-se também que a carreira da educação é a maior dentre as demais carreiras da PBH, ao lado da carreira da saúde, possuindo quase a metade do número de servidores e, dentro da carreira da educação, a maioria está concentrada na categoria dos professores, educadores infantis, técnicos superiores de educação e pedagogos, conforme nos mostra a QUADRO 2, abaixo:

QUADRO 2 – QUANTITATIVO DE SERVIDORES DAS ÁREAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

Ano	Total PBH	Carreira da Educação	%	Professores, Educadores Infantis, TSE e Pedagogos <sup>24</sup>	%	Carreira da Saúde	%
2008	30.610	13.215	43,1	11.654	88,2	10431	34,1
2009	31.667	13.773	43,5	12.052	88,0	11.042	34,7
2010	32.097	13.886	43,3	12.192	88,0	11.465	34,8
2011	32.958	13.951	42,3	12.326	88,4	11.706	35,5

Fonte: SMARH/Gerência de Processamento e Controle da Folha de Pagamento/ Quantitativo de servidores por Área - Ativos. Emissão: 22/12/2011.

Podemos observar na interlocução com a pesquisa de Campos *et al* (2007) como o absenteísmo docente se apresenta diferenciadamente ao longo dos últimos anos na RMEBH. Contudo, não podemos estabelecer comparações com os dados da SMARH, uma vez que não tivemos acesso à base de dados que gerou o consolidado de dias de afastamentos concedidos, exposto nas ações do “Programa BH Metas e Resultados”. Portanto, não sabemos sobre qual referência foram feitas as quantificações de duração das licenças médicas concedidas e, sobretudo, se houve priorização do absenteísmo por doença, conforme classificação de Quick e Lapertosa (1982), que orientou a análise no estudo realizado nesta dissertação.

Não obstante, verifica-se a preocupação da gestão municipal com o absenteísmo de seus servidores, pois o planejamento da “Gestão Escolar para o triênio 2012/2014 da SMEDBH” apresenta o Mapa Estratégico da Secretaria e das escolas municipais, no qual

<sup>24</sup> Para facilitar a leitura ao longo da dissertação utilizamos o termo “professor” para designar os demais servidores municipais que atuam na docência das escolas e UMEIs e fizemos a distinção somente quando necessário.

constam cinco eixos de trabalho: *Imagem, Melhoria da Aprendizagem, Integração Institucional, Processos e Pessoas*. Nesse quinto eixo, encontramos as metas de elaboração de uma política de gestão de pessoas, redução do absenteísmo, reestruturação da área de gestão de pessoas, desenvolvimento do modelo de avaliação de desempenho por resultado e aumento do índice de satisfação dos profissionais.

No Mapa Estratégico das escolas municipais constam quatro eixos de trabalho: *Melhoria da Aprendizagem, Integração Institucional, Processos e Pessoas*. Também no quarto eixo encontram-se as metas de organizar ações para a redução do absenteísmo: implantar a política de gestão de pessoas, capacitar nas competências essenciais, melhorar o clima escolar em relação à aprendizagem dos estudantes.

Na SMEDBH, houve desde 2009-2010 a constituição do Núcleo de Apoio aos Profissionais da Educação (NAPE) vinculado ao CAPE com o objetivo de desenvolver estudos sobre o absenteísmo e propor ações que visam à sua redução a partir da promoção da saúde e ambiente saudável na escola. A constituição do NAPE, a instituição do Prêmio por participação em reunião pedagógica, o Abono de estímulo à fixação profissional e a mudança na regra da substituição de professores licenciados estão em nossa opinião, entre as ações já desenvolvidas pela SMEDBH que visam acompanhar, controlar e reduzir o absenteísmo docente.



## **CAPÍTULO 4 - A TESSITURA DOS DADOS DO ABSENTEÍSMO NA RMEBH**

### **4.1 As normas e procedimentos para concessão de licenças aos servidores da PBH**

A nomeação para cargo efetivo de servidor público municipal da PBH se dá por meio de aprovação em concurso público, conforme o Estatuto dos Servidores Públicos da PBH (Lei nº7169/96). A estabilidade somente se efetiva após o servidor completar 730 dias trabalhados, o período do “estágio probatório” que corresponde aos três primeiros anos de trabalho.

As normas para concessão de licenças ao servidor estão dispostas no CAPÍTULO III do Estatuto e prevêm as seguintes situações: tratamento de saúde e por motivo de acidente em serviço; gestação, por até 180 dias consecutivos de licença, a partir do 8º mês<sup>25</sup>; amamentação do filho (30 minutos diários para a jornada diária até seis horas e uma hora para jornada superior); adoção de criança com até 15 dias de idade (180 dias consecutivos) e a partir do 15º dia do nascimento (períodos menores de acordo com a idade da criança); licença paternidade, por cinco dias úteis consecutivos a partir do nascimento da criança e cinco dias corridos, em caso de adoção de criança com até seis meses de idade; doença de filho, cônjuge ou companheiro (comprovando ser indispensável sua assistência pessoal e não poder prestá-la simultaneamente com o exercício do cargo); prestação de serviço militar; concorrer a cargo eletivo; desempenho de mandato classista; assiduidade ou licença-prêmio (seis meses consecutivos ou não, após cada período de dez anos de efetivo exercício); aperfeiçoamento profissional em atividades ou cursos que tenham aplicabilidade com o exercício do cargo<sup>26</sup>.

Além das situações previstas acima, o servidor poderá se ausentar do serviço por um dia para doação de sangue, alistar-se como eleitor e para atender convocação judicial; por dois dias em razão de falecimento de irmão; por sete dias consecutivos em caso de falecimento de cônjuge, companheiro, pais ou filhos; e também por sete dias consecutivos por ocasião de seu casamento. De acordo com o Art. 160, a participação em movimento grevista não configura falta injustificada. Essas licenças são consideradas como de efetivo exercício e não acarretam prejuízo na remuneração mensal e em direitos conquistados, tais como as férias remuneradas, a aposentadoria e a progressão na carreira.

As normas para concessão de licenças ao servidor prevêm também, casos de licenças sem remuneração, tais como as licenças para acompanhar cônjuge ou companheiro em razão de trabalho em outra cidade, no país ou estrangeiro e ainda, para tratar de interesses

---

<sup>25</sup> Diário Oficial do Município (DOM) de 09 de março de 2010.

<sup>26</sup> A partir de 2005, a licença para aperfeiçoamento profissional passou a ser concedida somente sem remuneração.

particulares. Contudo, tais licenças implicam em prejuízo para a vida funcional do servidor, pois não são consideradas como de efetivo exercício para contagem de tempo de serviço, e adiam o direito à licença-prêmio por assiduidade. As licenças concedidas no período correspondente ao estágio probatório também são excluídas da contagem do tempo para a estabilidade no serviço público.

Nas situações de afastamentos ao trabalho que implicam em prejuízo à vida funcional, encontram-se também as faltas não justificadas. Os dias não trabalhados são descontados na remuneração mensal e, no caso de faltas sucessivas, serão descontados os domingos e feriados intercalados. O servidor ainda perde a remuneração equivalente à hora de trabalho a cada período de atraso ou saída antecipada acumulada no período de uma semana, de até 30min. De acordo com o Decreto Municipal nº 9.394/1997, art.6º & 1º, 2º e 3º, em casos de atraso superior a 30min semanais, será descontado o valor correspondente a uma hora da jornada diária, em tantas horas de desconto quantos forem os atrasos do servidor iguais à fração de 30min/semana. E, no caso de atraso igual ou superior a 55min por dia, será descontado o valor correspondente a um dia de trabalho.

Além da perda na remuneração imediata, os dias de trabalho descontados em decorrência da falta, atraso ou antecipações de horários são descontados proporcionalmente no pagamento das férias, do décimo terceiro salário, e são excluídos da contagem de tempo de serviço, adiando também a licença-prêmio por assiduidade. Como o Plano de Carreira dos professores prevê a progressão condicionada à frequência, que, dentre outros fatores, é determinante na avaliação de desempenho, no caso de mais de cinco faltas sem justificativa a cada ano, o servidor perde também o direito à progressão profissional a cada três anos de efetivo trabalho.

Como o objetivo desta pesquisa é o absenteísmo docente por doença, consideramos importante destacar os procedimentos específicos para a concessão das licenças para tratamento de saúde. De acordo com o Decreto nº 9.371/1997, art.1º, & 3º, “a licença por apenas um dia, por mês, poderá ser concedida diretamente pela chefia imediata, mediante a apresentação pelo servidor do respectivo atestado médico”. No caso dos docentes, o atestado poderá ser entregue diretamente à direção da escola.

Quando houver a necessidade de licença por mais de um dia ou mais de uma vez no mês, o servidor deverá agendar um horário na Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM) para avaliação pericial no prazo máximo de dois dias úteis, informar à escola que está de licença médica, e enviar a cópia do atestado comunicando a data da consulta na GSPM. Na Perícia, o médico do trabalho avalia o servidor e concede ou não a licença

solicitada. O comprovante da licença médica emitida pela GSPM deverá ser encaminhado à sua chefia imediata, no prazo de 48 horas, sob pena de serem lançadas faltas no controle de ponto.

Quanto às autorizações para substituição do professor licenciado, até o ano de 2002 a SMED seguia a determinação da Portaria SMED/SMAD nº 008/97, art. 8º, & 5º, que autoriza a extensão de jornada, somente para substituir afastamento superior a 15 dias. Desde então, essa Portaria foi alterada, acatando o Parecer nº 039/2002 do CME, que aponta a garantia da substituição a partir de licenças superiores a quatro dias de afastamento. O Parecer do CME justifica a necessidade de assegurar o cumprimento do planejamento pedagógico da escola, sem prejuízo dos horários dedicados ao ACPATE.

Em 2010, a SMED publicou a Portaria SMED/SMPL nº153/2010, revogando a anterior e autorizando a substituição do professor para qualquer afastamento previsto em lei, a partir de um dia, exceto no caso do atestado médico de apenas um dia entregue diretamente à direção da escola. Essa intervenção no quadro de organização das substituições pode ser considerada uma forma de “aliviar” a escola, permitindo a substituição a partir de um dia de ausência. Assim, diante da ausência programada do professor, a escola poderá providenciar a substituição. Caberá, ainda, ao professor, o cuidado de comunicar à escola, sempre que possível, a intenção de se ausentar.

O controle da frequência dos docentes é realizado conforme o Estatuto dos Servidores. Cada professor deve assinar diariamente o Registro Manual de Presença (RMP) ou a “folha de ponto”, registrando seus horários de entrada e saída e, quando se ausenta, deve apresentar documento de justificativa que esteja de acordo com os casos previstos acima. A Apuração Mensal de Presença (AMP) é feita no início de cada mês pela secretaria da escola que encaminha para a respectiva Gerência Regional de Educação (GERED). Na apuração da frequência, verifica-se o cumprimento da carga horária, contando as ausências justificadas e ou não ao trabalho, bem como os atrasos e antecipações de horários, quando houver. A GERED confere e encaminha a AMP para a Gerência Regional de Recursos Humanos (GERHUM) que providenciará o pagamento dos salários aos servidores.

Os formulários de atestados e licenças médicas que acompanham a AMP são arquivados na pasta de cada servidor, e um relatório com as informações é encaminhado para a Gerência de Organização Escolar (GEOE) da SMED. Por sua vez, a GEOE realiza o levantamento das ausências justificadas pelos atestados e licenças médicas e autoriza as substituições necessárias e, desse modo, a organização do quadro docente nas escolas.

Em meados de julho de 2010, esse procedimento passou a ser realizado no Sistema de Gestão Escolar (SGE)<sup>27</sup>. Embora, todos os dados estejam inseridos no Sistema, o caminho realizado permanece quase o mesmo: sai da escola, passa pela GERED, que o encaminha para a GEOE e para a GERHUM. O que sofreu alteração foi a apuração dos atestados e licenças médicas, que passou a ser feita diretamente pela SMED, dispensando a necessidade do relatório regional com as informações do conjunto de suas escolas.

#### **4.2 Estratégias metodológicas e o caminho percorrido para coletar as informações**

Em vistas a contemplar o objetivo geral da pesquisa, que é o de compreender e analisar o absenteísmo docente nas escolas municipais de Belo Horizonte, recorreremos a uma pesquisa de cunho quantitativo como estratégia metodológica para realizar as aproximações iniciais com o objeto de estudo. O “esforço de quantificação frequentemente apresentado como uma iniciativa de aceder à construção de um corpo de conhecimentos dito científico” (FALCÃO e RÉGNIER, 2000, p.230), no caso dessa pesquisa, partiu de uma coleta de dados quantitativos acerca das licenças médicas concedidas mensalmente aos professores municipais, nos anos de 2009 e 2010.

A pesquisa quantitativa de caráter exploratório e descritivo teve como *corpus* o documento da AMP encaminhada mensalmente por todas as escolas às Secretarias de Administração Regional Municipal contendo a apuração da presença e ausência dos docentes na instituição escolar. Esta fase da pesquisa buscou conhecer e avaliar a nossa capacidade de explorar o documento. Para tanto, começamos realizando um piloto em uma regional, analisando os dados de suas escolas referentes aos meses de maio e junho de 2010.

Embora o modelo de formulário para o registro da AMP seja padronizado, verificamos que cada escola o preenche diferenciadamente, como por exemplo, as licenças médicas relacionadas em dias ou o número absoluto de licenças com as observações no rodapé do documento; registro de licenças médicas de um dia, sem nenhum registro de atestado médico anterior; registro das extensões de jornada dos professores e as jornadas complementares dos educadores infantis, ora na mesma folha, ora em folha diferenciada; utilização de muitas abreviaturas, dentre outras questões. Todas essas situações poderiam acarretar maiores dificuldades na análise dos documentos, pois exigiria “interpretar” os registros, correndo o risco de cometer equívocos. Contudo, consideramos viável a coleta de dados por esse caminho, uma vez que a pesquisadora já possuía relativa familiaridade com as

---

<sup>27</sup> O SGE é um banco de dados que funciona em software livre e visa reunir informações das escolas municipais de Belo Horizonte relativas à gestão de alunos, gestão de pessoal, gestão de bibliotecas e gestão pedagógica.

questões da educação municipal, e que tais registros continham o levantamento completo das ausências e frações de jornadas não cumpridas, justificadas ou não pelos atestados e licenças médicas dos docentes. O que poderia acrescentar à pesquisa dados para além das ausências justificadas somente pelas licenças médicas.

A partir da experiência nessa regional fomos concomitantemente procurando as demais. Entretanto, nem todas regionais procuradas autorizaram a pesquisa. Assim, realizamos o levantamento integral do ano de 2010 somente em uma regional e optamos por analisar o documento da própria SMED. Mediante autorização da Secretária Municipal de Educação, recebemos do CAPE os dados relativos às licenças médicas dos professores de todas as escolas municipais do ano de 2009. Conforme já mencionado, a partir de meados de julho de 2010, todo levantamento passou a ser feito pelo SGE e como verificamos na regional consultada, os dados estavam bem mais organizados e sistematizados.

A mudança de percurso para chegar aos dados das Secretarias de Administração Regional Municipal e de suas respectivas GERHUM para o CAPE não alterou significativamente as intenções iniciais da proposta de pesquisa. Entretanto, encontramos sistematizados no CAPE os dados referentes ao ano de 2009, mas não tivemos acesso aos dados de 2010 e nem dos anos anteriores<sup>28</sup>. O documento pesquisado no CAPE contempla as ausências justificadas pelos atestados e licenças médicas, de acordo com seu período e duração – atestado, licença de um dia, licença de dois a quatro dias, licenças a partir de cinco dias. Está, ainda, incluída uma categoria denominada “outras”, mas não há uma especificação de dias e representam um percentual pequeno de ausências. Os atrasos, antecipações de horário, faltas não justificadas pelos atestados médicos não estão registrados nesse documento. Para ter acesso detalhado a tais informações é necessário ir à fonte, ou seja, analisar a AMP de cada escola, mês a mês, conforme verificamos na regional, e onde encontramos alguns registros de ausências não justificadas pelas licenças médicas, que dizem respeito a faltas, atrasos e/ou antecipações de horários assumidas pelos servidores.

Outra diferença encontrada nos registros das regionais diz respeito ao número de servidores da escola no mês e a distinção entre os cargos de servidores. Nos registros do CAPE, o número de servidores se mantém e nos registros da regional, este número se altera mensalmente, certamente em função da substituição ou não das licenças médicas. O registro

---

<sup>28</sup> Como o levantamento dos dados das licenças médicas seria na SMEDBH, onde se concentram cópias de todas as licenças, nos interessamos pelos dados de anos anteriores ou pelo menos de 2008. Contudo, eles não foram disponibilizados. Como os dados de 2010, estavam sendo ainda, sistematizados nos oferecemos para ajudar, mas não houve respaldo por parte da pessoa responsável. Combinou-se, então, que assim estivessem organizados seriam disponibilizados. Contudo, depois de reiterados contatos, seja por telefone, e-mails ou pessoalmente, não obtivemos resposta nenhuma até meados de novembro de 2011.

da regional apresenta os dados discriminando os cargos dos servidores por códigos – professor, educador infantil, professor no cargo de direção ou vice-direção, TSE – enquanto no documento pesquisado na SMED, encontramos os dados gerais de cada escola sem especificação de cargos.

O que há em comum nos registros das regionais e no documento da SMEDBH é a falta de identificação dos profissionais em readaptação profissional ou laudo médico, conforme terminologia familiar na RMEBH. De qualquer maneira, mesmo relativizando a legitimidade destas informações, seja nos documentos da regional, seja nos documentos do CAPE, o que é informado sobre o volume das licenças médicas apresenta uma realidade alarmante. Importante lembrar, ainda, que as fontes documentais resultam do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro, voluntária ou involuntariamente, determinada imagem de si próprias, portanto não existe um documento-verdade. Todo documento tem em si um caráter de monumento e, como tal, deve ser analisado para permitir à memória coletiva recuperá-lo (LE GOLFF, 1994, p. 548).

Os pontos elencados corroboram a impressão empírica da pesquisadora, por sua experiência na educação municipal, de que os dados do absentismo docente na RMEBH podem ser maiores do que as informações provenientes das licenças médicas. No entanto, os dados oficiais disponíveis dizem respeito às ausências decorrentes das licenças médicas e confirmam as tendências das demais pesquisas sobre o fenômeno. Dessa maneira, o acesso às licenças médicas concedidas constitui estatisticamente apenas uma primeira entrada para a análise e compreensão do absentismo docente.

Por todos esses motivos, esta pesquisa refere-se às ausências justificadas pelos atestados e licenças médicas concedidas aos professores. As licenças “outras”, encontradas no documento da SMEDBH, somente foram consideradas para análise inicial do conjunto dos afastamentos, buscando a abrangência apontada pelos autores pesquisados, para a definição de absentismo.

Os dados foram coletados de acordo com o documento consultado na SMEDBH, que apresenta um panorama das licenças médicas concedidas mensalmente aos professores de cada escola no ano de 2009, verificando seu número e período de duração: “atestados de um dia” recebidos diretamente pela escola; “licenças de um dia”, “licenças de dois a quatro dias”, “licenças a partir de cinco dias” mediante a apresentação do atestado da GSPM; “outras” licenças e “total”. O documento não apresenta os dados referentes a janeiro, mês de férias regulamentares do professores. Os dados de 2010 foram coletados na própria regional, que autorizou a pesquisa.

A análise dos dados quantitativos de 2009 nos permitiu conhecer e analisar as informações referentes aos afastamentos dos professores no conjunto das escolas municipais. As possíveis regularidades e recorrências encontradas nessa análise quantitativa possibilitaram construir um referencial importante para a abordagem do fenômeno do absenteísmo na RMEBH, embora não nos informe as singularidades e dinâmicas experienciadas pelos professores no interior de cada escola.

Buscamos na análise relacionada ao mês em que foi concedida a licença, verificar se existem diferenças na ocorrência do fenômeno, e relações entre o que ocorre nas escolas ao longo dos meses e o absenteísmo dos professores. Da mesma maneira, foram analisados e comparados os dados da regional Centro-Sul, nos anos de 2009 e 2010. Assim, contemplou-se o objetivo da pesquisa e abriram-se caminhos para futuras investigações visando compreender as condições concretas da docência que produzem o absenteísmo, bem como suas implicações nas práticas pedagógicas, por meio da observação *in loco* nas escolas municipais.

Rockwell e Ezpeleta (2007) apontam que a escola se realiza em realidades concretas imersas em histórias nacionais e regionais, articulando histórias pessoais e coletivas. Nessa trama, em permanente construção, encontram-se história e existência documentada a partir de sua pertença ao Estado e outra história e existência não-documentada, que produz o movimento real da escola. Essa existência cotidiana é o grande desafio, pois requer analisar a história acumulada e buscar na realidade cotidiana a presença de elementos do Estado e da sociedade civil com os quais a escola se constrói (p.133 a 134). A observação *in loco* permitirá a reconstrução da história não-documentada, por meio da qual a escola e a condição docente ganha vida.

### **4.3 Organização e tratamento dos dados coletados**

Os dados foram organizados através do Programa Microsoft Excel/97 e analisados a partir de três planos: Rede Municipal, Regionais e Escolas da Regional Centro-Sul. Às variáveis do mês, número e período de duração das licenças acrescentam-se outras informações observando as recomendações do Subcomitê de Absenteísmo da Associação Internacional de Medicina do Trabalho (COUTO, 1987). E, assim, construímos tabelas e gráficos que contribuirão para se comparar e analisar tendências e dinâmica do comportamento do absenteísmo docente na RMEBH, no período compreendido pela pesquisa.

O Subcomitê de Absenteísmo (COUTO, 1987, p.68-71) considera indispensável ao estudo sobre o absenteísmo por doença a obtenção de índices essenciais provenientes das

taxas de frequência e de duração das licenças, para que sejam suscetíveis de comparação e permitam observar tendências do fenômeno ao longo do tempo. As recomendações do Subcomitê são amplamente utilizadas por vários estudiosos em vários ramos e categorias profissionais, conforme relatado no CAPÍTULO 3. Ressalta-se, dentre a literatura pesquisada, os estudos realizados no âmbito da Educação Municipal de Belo Horizonte por Campos *et al* (2007), caracterizando uma fundamental contribuição por ser também a única pesquisa que sistematiza e analisa os dados das licenças médicas na RMEBH.

Ao pesquisar o absenteísmo-doença entre funcionários de um hospital universitário em Belo Horizonte, Godoy (2001) afirma que, por ser um fenômeno repetitivo e com duração variável, não podemos recorrer a um índice único para defini-lo adequadamente. Diante da importância para a compreensão do absenteísmo dos estudos já realizados, calculou-se dentre os indicadores propostos pelo Subcomitê de Absenteísmo o Índice de Frequência (IF), a duração dos afastamentos, e a Porcentagem de Tempo Perdido (TP). O Índice de Frequência consiste na divisão do número de licenças médicas concedidas pelo número médio de empregados - em nosso caso, de servidores - no mesmo período, dimensionando o volume das licenças por meio da relação licenças/servidores.

A duração dos afastamentos deve expressar os dias de trabalho concedidos em licenças médicas. Para calcular o número de dias gerados por cada licença concedida, Couto (1987) sugere dois índices específicos: licenças de menor duração e licenças mais longas (p.69 e 70). Como o banco de dados informa somente o número absoluto dos períodos de afastamentos e, sabendo que cada licença acima de um dia gera um número variável de dias, calculamos a duração das licenças de dois a quatro dias e as licenças a partir de cinco dias, considerando o número mínimo de dias gerados por cada um desses períodos, ou seja, dois e cinco dias respectivamente.

Com esse cálculo foram gerados os dados das “licenças de menor duração” – considerando-se os atestados, as licenças de um dia e cada licença de dois a quatro dias multiplicadas por dois e, as “licenças mais longas” – considerando cada licença a partir de cinco dias multiplicadas por cinco – determinando os “Dias concedidos em licenças médicas”, mês a mês em todos os planos de análise. Essa adequação pode não contemplar totalmente o número de dias, que será sempre inferior ao real não trabalhado, sobre os quais não temos a informação. Contudo, tal adequação possibilitará o detalhamento dos dados permitindo dimensionar a relação entre a frequência, o período e número de dias de afastamentos gerados pelos atestados e licenças médicas mensais. Os “Dias concedidos em licenças” serão



analisados em relação ao número programado de dias de trabalho para o período, ou seja, o número de dias letivos mês/ano.

A determinação dos “Dias concedidos em licenças” possibilita conhecer a proporção de Tempo Perdido (%TP), dividindo o número de dias de trabalho perdido pelo número programado de dias de trabalho para o mesmo período, multiplicando o resultado por 100. Para o cálculo do número programado de dias de trabalho, multiplica-se o número de trabalhadores do mês pelo número de dias do calendário de trabalho. Para Couto (1987), os “dias” podem ser substituídos por “horas”, dependendo da finalidade do estudo e como um dia de trabalho na escola, para cada cargo de professor, significa quatro horas/aulas, acreditamos que seria mais adequado substituir “dias de trabalho” por “horas/aulas perdidas e horas/aulas programadas”. Essa adequação possibilita demonstrar possíveis impactos do absenteísmo na organização dos tempos escolares. Importa, dessa forma, conhecer a porcentagem de “aulas perdidas” e, para tanto, fizemos uma adaptação da fórmula e calculamos a porcentagem de Aulas Perdidas (%AP).

Assim sendo, para o cálculo de Aulas Perdidas consideramos o número de dias concedidos em licenças médicas por mês/ano, multiplicados por quatro horas/aulas diárias, número este que diz respeito tanto à carga horária diária de trabalho dos professores, para um único cargo, quanto à carga horária mínima de aulas para os estudantes, excluindo o intervalo de merenda (Número de aulas perdidas = número de dias concedidos em licenças x quatro aulas). Além disso, substituímos o número programado de dias de trabalho para o mesmo período por número de aulas previstas no mês/ano. Para saber o número de aulas previstas, multiplicamos o número diário de aulas pelo número de servidores e multiplicamos pelo número de dias letivos para os estudantes no mês/ano (Número de aulas previstas = quatro aulas x número de professores x número de dias letivos)

Desse modo, o cálculo da Porcentagem de Aulas Perdidas (%AP) consiste na divisão do “número de aulas perdidas” pelo “número de aulas previstas”, multiplicando o resultado por 100, dimensionando o volume das licenças por meio da relação licenças/servidores.

Para Chiavenato (1999), o índice de absenteísmo reflete a “percentagem do tempo não trabalhado em decorrência das ausências em relação ao volume de atividade esperada ou planejada” (p.50). Para refinar e sofisticar, o cálculo o autor sugere que as faltas, incluindo atrasos e meias-faltas, sejam consideradas, substituindo dias perdidos por horas, além de considerar determinado período como a semana, mês ou ano. Ou então, diariamente, para comparações entre os dias da semana. Para os objetivos dessa pesquisa, a fórmula proposta

para o cálculo de Porcentagem de Aulas Perdidas (%AP) contempla a relação apontada pelo autor e dimensiona a proporcionalidade da relação tempo de ausência/servidor/dias letivos.

Para um estudo mais completo e pormenorizado, Couto (1987) indica ainda o desdobramento desses índices por faixa etária, sexo, tempo de serviço, dentre outros. O levantamento do diagnóstico das doenças que levaram ao absenteísmo é também um elemento importante de ser catalogado, tendo em vista a análise periódica das causas e a possibilidade de prevenção e condução de políticas de recursos humanos. Deixamos esses cruzamentos para futuras investigações, bem como a observação *in loco* nas escolas, em função do tempo previsto para a dissertação.

É importante ressaltar que o Subcomitê de Absenteísmo da Associação Internacional de Medicina do Trabalho aponta outros índices que também são utilizados para a avaliação do absenteísmo por doença. Embora reconhecendo que o assunto é polêmico e dá margem a muitas interpretações (COUTO, 1987, p.69), optamos por utilizar os índices de Frequência e de Porcentagem de Aulas Perdidas, que nos permitem demonstrar a frequência, a ocorrência e dimensão do absenteísmo por licenças médicas na RMEBH, revelando o índice de gravidade do fenômeno. E, possibilita ainda, manter padrões para comparações posteriores.

Para saber o número mensal de dias letivos nas escolas municipais e calcular os índices propostos, recorreremos ao calendário previsto para os anos de 2009 e 2010. De acordo com as orientações, cada escola deve garantir na definição de seu calendário os 200 dias letivos e as 800h de efetivo trabalho escolar, previstos pela LDBEN 9394/96, com jornada de no mínimo quatro horas diárias, excluídas o tempo destinado ao recreio, para todos os estudantes. Na construção do Calendário Escolar, ressalta-se a necessidade de compatibilizar o calendário escolar da RMEBH com os calendários da rede estadual e privada de Belo Horizonte, interferindo dessa forma no período destinado às férias escolares de estudantes e professores, que passam do mês de julho para o mês de janeiro, complementadas por quatro dias do mês de julho.

Os calendários apontam a data de início e de término do ano escolar e letivo, preservam os descansos aos sábados e aos domingos, os feriados municipais e os nacionais e determinam os recessos escolares comuns ao longo dos anos de 2009 e 2010. Do total de 200 dias letivos, dois são destinados à realização de Assembléias Escolares, que podem ser agendadas de segunda a sábado, em horário que possibilite a participação da comunidade escolar e somente quatro dias, no máximo, podem ser realizados aos sábados. Com relação aos dias escolares, que se referem aos dias em que os professores estão trabalhando, mas que os estudantes não estão na escola, são propostos quatro dias, no mínimo, que devem ser

utilizados para planejamento, avaliação e formação. Nos dois anos, dois desses quatro dias foram determinados pela Portaria do Calendário, sendo um no primeiro dia de retorno dos professores e outro em novembro para discussão e avaliação da gestão, com base no Plano de Trabalho Administrativo e Pedagógico aprovado na eleição para o triênio 2009/2011.

A partir desta orientação inicial, as definições com relação ao número de dias letivos mensais, os outros dois dias escolares e os demais recessos além dos previstos, ficam sob a autonomia da escola. Embora, não exista um calendário único, as regras comuns a serem seguidas não permitem diferenciações significativas nos calendários, que conjugam o feriado do dia 12 de outubro com recessos contemplando o dia do professor, conforme sugere a própria portaria da SMED. Assim, o calendário de 2009 e 2010 está representado no QUADRO 3 com o provável número mensal de dias letivos para toda a RMEBH:

QUADRO 3- CALENDÁRIO ESCOLAR DA RMEBH

2009		2010	
Mês	Dias letivos	Mês	Dias letivos
1º semestre		1º semestre	
Fevereiro	16	Fevereiro	16
Março	22	Março	23
Abril	18	Abril	19
Mai	21	Mai	21
Junho	20	Junho	21
Julho	13	Julho	12
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>Total</b>	<b>112</b>
2º semestre		2º semestre	
Agosto	20	Agosto	22
Setembro	22	Setembro	20
Outubro	17	Outubro	16
Novembro	20	Novembro	20
Dezembro	11	Dezembro	10
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>Total</b>	<b>88</b>

Fontes: Portarias da SMED nº 056/2008 e nº 230/2009

#### 4.4 Apresentação e análise dos dados quantitativos do absenteísmo docente em 2009

##### 4.4.1 Plano de análise: O absenteísmo docente no conjunto das escolas municipais

Desde a criação de sua primeira escola em 1948, a RMEBH vem se ampliando gradativamente e avançando no direto à educação. Inserida no movimento histórico de reformulações de políticas educacionais, as escolas municipais de Belo Horizonte trabalham desde o final de 1994 orientadas pelas Diretrizes Político-Pedagógicas da Escola Plural. Com progressivo aumento das matrículas no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, trabalha

em uma perspectiva de assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes, buscando consolidar a educação como direito social.

Em 2009 e 2010, períodos estudados nesta pesquisa, a RMEBH contava, respectivamente, com 184 escolas e 174.567 estudantes; com 186 escolas e 174.706 estudantes matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens, Adultos e Idosos<sup>29</sup>.

O QUADRO 4, mostra a distribuição das escolas municipais por níveis e modalidades de ensino nos anos de 2009 e 2010.

QUADRO 4 – ESCOLAS MUNICIPAIS POR NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO

<b>Anos</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
Níveis e modalidades de ensino	Escolas	Escolas
Educação Infantil	13 escolas e 47 UMEIs	13 escolas e 54 UMEIs
Ensino Fundamental/ turmas de EI e EJA	167	169
Educação de Jovens, Adultos e Idosos	1	1
Educação Especial	3	3
Total de escolas	184	186

Fontes: Diário Oficial do Município de 27 de outubro de 2009 e 24 de agosto de 2010.

No ano de 2009, foram concedidas 48.471 licenças médicas na RMEBH, incluindo as licenças “outras”, o que representa 389,70% de licenças para um total de 12.438 servidores<sup>30</sup> atuando dentro das escolas, conforme documento da SMEDBH. Podemos verificar na TABELA 1 abaixo, que os atestados de um dia recebidos pela escola apresentam número superior às demais licenças. São cerca de 110 % superiores em relação às licenças a partir de cinco dias; em relação à soma das licenças de um dia e licenças de dois a quatro dias, são aproximadamente 58,6 % mais elevados. A pesquisa de Campos *et al* (2007) confirma que as licenças de um dia concedidas pelas escolas da RMEBH entre janeiro de 2002 a junho de 2005 apresentam maior volume em relação às demais licenças (p.2). Nessa pesquisa denominamos as licenças de um dia concedidas pelas escolas como “atestados de um dia”.

<sup>29</sup> Fonte: Diário Oficial do Município de 27 de outubro de 2009 e 24 de agosto de 2010.

<sup>30</sup> O termo “servidores” refere-se a professores, educadores infantis, TSE, profissionais em readaptação profissional ou laudo médico, professores em cargo de direção vice-direção. O número de servidores apresentado no documento da SMEDBH é maior do que o número apresentado pela Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos (SMARH). Esta diferença pode ser devida às extensões de jornada e jornadas complementares.

TABELA 1 – NÚMERO DE ATESTADOS E LICENÇAS MÉDICAS POR MÊS – ANO 2009 – REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE – 12.438 SERVIDORES

Mês	Atest. escola	Lic. 1 dia	Lic. 2 a 4 dias	Lic. a partir de 5 dias	Lic. outras	Lic. total
2	1609	251	500	576	86	3022
3	2294	662	882	1049	46	4933
4	2270	469	772	970	40	4521
5	2383	478	970	1178	86	5095
6	2331	786	883	1154	85	5239
7	1574	427	502	832	61	3396
8	2040	481	885	886	194	4486
9	2236	686	1146	1213	181	5462
10	2012	534	760	993	156	4455
11	2325	624	779	996	101	4825
12	1387	272	410	867	101	3037
Total	22.461	5670	8489	10714	1137	48471

Fonte: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE

Os atestados e as licenças de um dia podem ser decorrentes de idas a consultas médicas agendadas ou decorrentes de algum mal-estar inesperado, consultas odontológicas, realização de exames, acompanhamento de filhos a consultas, dentre outros motivos. A pesquisa de Quick e Lapertosa (1982), que apresenta dados estatísticos do absenteísmo em uma Usina Siderúrgica e Metalúrgica em Belo Horizonte, corrobora a informação de que tais licenças são decorrentes de exames e procedimentos médicos e provavelmente de “doenças invocadas” (p.66). É preciso considerar o fato de essas licenças serem acatadas diretamente pela chefia imediata - no caso da RMEBH, a direção da escola -, o que pode contribuir para a sua maior ocorrência. O que pode explicar porque em nossa pesquisa encontramos um valor 296% superior de atestados com relação às licenças de um dia. Se comparadas as licenças de um dia com os atestados, constatamos 25,24% de afastamentos de dois dias. Silva e Marziale (2000) constatam haver maior predomínio de atestados por um ou dois dias ao trabalho, também justificando a dispensa de apresentação junto à Perícia Médica do Instituto de Previdência do Estado, na equipe de enfermagem de um Hospital Universitário no interior do Paraná.

Quick e Lapertosa (1982) afirmam que a prevalência de licenças para períodos de afastamentos de um dia, como não se trata de um tempo para cura de nenhuma doença é um ponto crítico a ser atacado na luta contra o absenteísmo (p.67). E novamente os autores fazem

referência às “doenças invocadas” que podemos entender como um recurso para justificar o afastamento ao trabalho naquele dia. Em consonância com o que foi dito acima, para Esteve (1999), os professores recorrem aos pedidos de licenças trabalhistas por períodos curtos que exigem não mais do que uma justificativa, buscando uma forma de alívio que permita escapar momentaneamente das tensões acumuladas em seus trabalhos ou, de acordo com Alves (1996), uma forma de se afastar de pequenas situações indesejáveis.

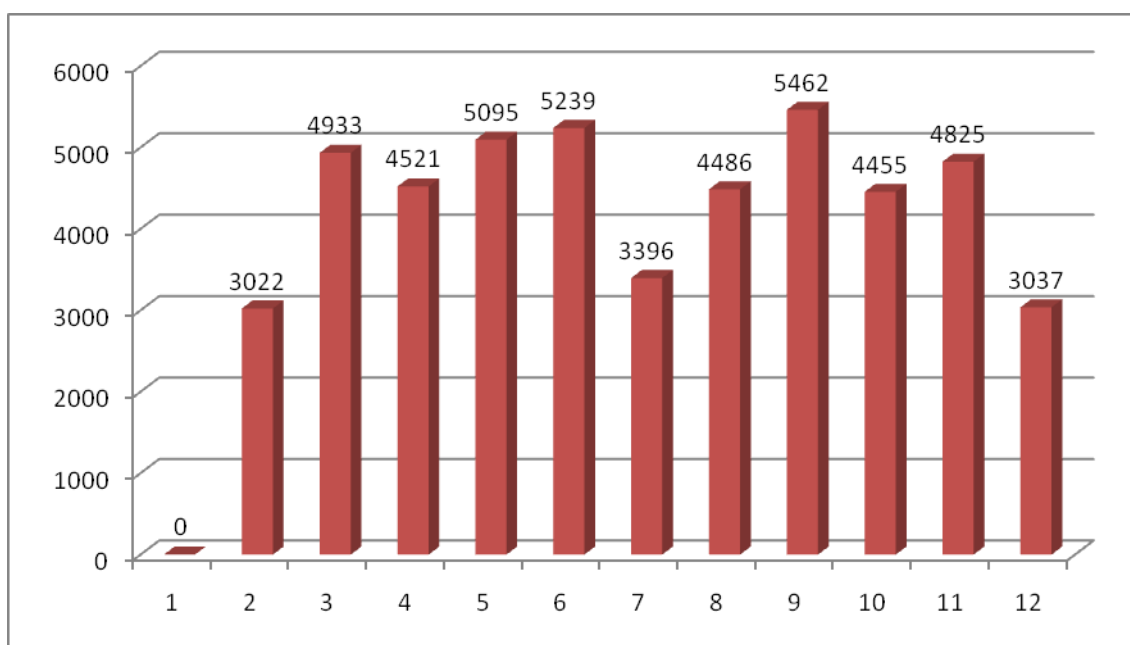
O total de licenças concedidas pela GSPM até o limite de quatro dias – licenças de um dia mais licenças de dois a quatro dias – representa 14.159 licenças médicas. Esse número, inferior aos atestados e 32,15% superior com relação às licenças a partir de cinco dias, demonstra que a concessão de licenças para períodos mais curtos de tempo é mais comum que a concessão de licenças para períodos mais longos.

Ao compararmos a evolução dos afastamentos ao longo dos meses, percebemos que eles se manifestam diferenciadamente, tal como aparece na pesquisa de Esteve (1999). Em Málaga, Esteve observou que os pedidos de licenças médicas e o aumento do absentéismo tinham relação com a existência de ciclos de estresse, uma vez que os professores não recorrem à inspeção médica da mesma forma ao longo do ano escolar. Existem meses em que se observa a incidência de índices mais elevados de licenças, formando picos de licenças ao longo do ano letivo, que podem ter relação com períodos específicos dos calendários escolares, inícios e finais de trimestre, em que se fazem as avaliações e a preparação das atividades pedagógicas, tornando o trabalho mais intenso e estressante (p.65).

Nos GRÁFICOS 1 e 2 abaixo podemos observar que no primeiro semestre as licenças percorrem um caminho ascendente de fevereiro a março, decrescem em abril e voltam a aumentar em maio, e se mantêm em junho atingindo o pico, com pouca diferença de maio. Mantêm-se mais semelhantes entre si do que no segundo semestre, em que os afastamentos aumentam em agosto, seguem aumentando até setembro, quando atingem o pico, decrescem em outubro, voltam a aumentar em novembro e por fim caem em dezembro. No início dos dois semestres letivos encontramos grande ocorrência de licenças médicas. Observamos que o mês de agosto possui maior volume de licenças que o mês de fevereiro, que já apresenta um número significativo de licenças. A pesquisa de Godoy (2001) também ressalta essa tendência para o aumento das licenças médicas concedidas aos trabalhadores do hospital-universitário, no início dos dois semestres letivos, de março a junho e de agosto a outubro (p.42).

O mês de setembro apresenta o maior volume de afastamentos, seguido dos meses de junho, maio e março. A prevalência de índices elevados de frequência do

absenteísmo nos meses de maio, junho e julho, destaca-se por serem épocas frias do ano com incidência de gripe, resfriado e problemas de garganta (QUICK e LAPERTOSA, 1982; COUTO, 1987). Na RMEBH, a pesquisa de Gasparine *et al* (2005) sobre os atendimentos da Perícia Médica aos servidores da educação mostra que a ocorrência de doenças do aparelho respiratório ocupa o segundo lugar nos atendimentos médicos e pesquisa de Paschoalino (2007) confirma que as “doenças infecciosas respiratórias também foram evidenciadas principalmente nos sintomas de gripe por vários professores, principalmente no mês de junho” (p.165).

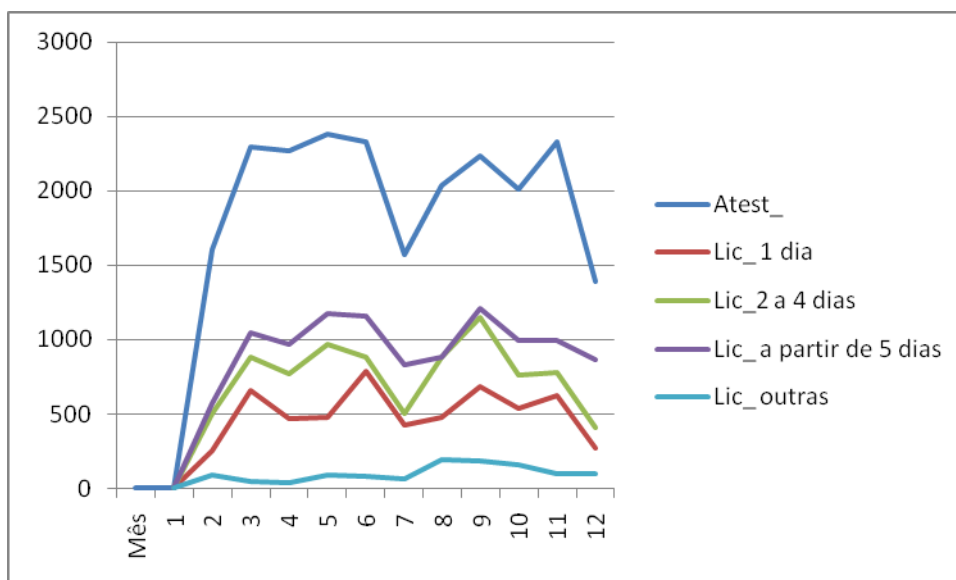


**GRÁFICO 1 - NÚMERO TOTAL DE ATESTADOS E LICENÇAS CONCEDIDAS/ MÊS – ANO 2009**

Fonte: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE

Os meses de fevereiro, dezembro e julho apresentam o menor número de licenças. Em julho todas as licenças caem, porém, se apresentam em torno de 12% superiores aos meses de fevereiro e dezembro. Os atestados permanecem maiores que as demais licenças nos três meses, bem como as licenças a partir de cinco dias permanecem maiores que as licenças de um dia e de dois a quatro dias. Nos meses de julho e dezembro, as licenças a partir de cinco dias são as que menos sofrem redução, se comparadas aos meses de junho e novembro. Poderíamos levantar a hipótese de que as licenças a partir de cinco dias, nesses meses, são prolongamentos de licenças de meses anteriores. Contudo, se comparadas ao mês de agosto, as licenças a partir de cinco dias em julho se mantém muito semelhantes, assim como as

licenças de um dia. Portanto, não é possível chegar à conclusão sobre as licenças a partir de cinco dias no mês de julho como prolongamentos de licenças anteriores.



**GRÁFICO 2 - NÚMERO DE ATESTADOS/LICENÇAS CONCEDIDAS/ MÊS - ANO 2009**

Fonte: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE

Para Esteve (1999), os professores se defendem do aumento de tensão em seu trabalho por diferentes meios que lhes permitem recuperar-se, sendo um deles a ocorrência periódica de férias que rompem com os ciclos de estresse. Em vista à alteração do mês de férias regulamentares dos professores da RMEBH de julho para janeiro, o intervalo entre o primeiro e segundo semestre diminuiu, registrando em 2009 seis dias de recessos e quatro dias de férias. Levantamos a hipótese de que as licenças a partir de cinco dias em julho, podem também significar que os professores sentem a alteração do período de férias. Embora a alteração feita não reduza as possibilidades de recessos ao longo do ano e tampouco diminui o número de dias de férias e recessos. Mas altera o ciclo de descanso dos professores.

A literatura pesquisada aponta que a abordagem do absentismo é complexa (CHIAVENATO, 1999), que as condições de trabalho podem influenciar o absentismo (ALVES, 1996, p.36) e um “quadro nítido de doença pode estar coexistindo com outras variáveis causais, naquele momento, ignoradas” (COUTO, 1987, p.61). Esses estudos fortalecem a hipótese de que a alteração no ciclo de descanso dos professores no mês de julho, metade do ano letivo, pode contribuir para a ocorrência do absentismo docente na RMEBH.



Ao analisar os momentos de pico e de queda no número de licenças dos professores de Málaga, Esteve (1999) observou que as quedas coincidem com os feriados, recessos e férias e acontecem após os meses de pico. Comparando os meses com maior e menor ocorrência de licenças com o calendário escolar de 2009, podemos afirmar em nossa pesquisa, que os meses de setembro, junho, maio e março possuem mais dias letivos, entre um e dois feriados e registram os picos de licenças.

E os meses com menor número de licenças são também os meses com o menor número de dias letivos. No final de fevereiro ocorre um feriado que foi prolongado por recessos; no final do mês de julho, concentram-se dias de recessos e quatro dias de férias, complementando as férias regulamentares de janeiro, fazendo um pequeno intervalo para retorno ao segundo semestre letivo e em outubro um feriado foi sucedido por mais quatro dias de recessos. Dezembro encerra o ano letivo e possibilita dias de recesso, seguido das férias em janeiro. Entretanto, os meses de abril, com 18 dias letivos e dois feriados antecedidos por dois dias de recessos; agosto, sem feriado; e novembro, com vinte dias letivos, e um feriado, também apresentaram volumes significativos de licenças.

A pesquisa de Campos *et al* (2007) aponta uma tendência ao aumento das licenças ao longo de janeiro de 2002 a junho de 2005. Analisando os primeiros seis meses de cada ano, as autoras encontram uma queda no número de licenças em 2003 em relação a 2002, que pode ser justificada em razão de uma reposição de greve realizada em 2001, aumentando a ocorrência das licenças em 2002. Entre os anos de 2003 e 2004 houve um aumento de 7,1% nas licenças. Comparando os seis primeiros meses dos anos pesquisados e referindo-se ao ano de 2005, chegam à conclusão de que “há a probabilidade desse ano ter registrado um total de licenças 25% maior que 2004” (p.2). Essa tendência ao aumento das licenças continua se manifestando em 2009, conforme podemos observar.

Nos seis primeiros meses de 2009, encontramos um total de 22.810 afastamentos por licenças médicas. A variação percentual positiva com relação ao mesmo período de 2005, que contabilizou 19.749 licenças concedidas, está em torno de 15,5%. Possivelmente, a variação só não foi ainda maior porque trabalhamos com os valores absolutos de cada licença, e não com os valores relativos conforme o trabalho de Campos *et al* (2007).

Nesse aspecto, nos importa saber como os afastamentos por licenças médicas se apresentam ao longo dos meses. Analisamos a variação percentual de cada afastamento (vide TABELA 2) e verificamos que os meses de fevereiro e março registram a maior variação percentual positiva do ano para o total de licenças, seguidos da variação apresentada entre agosto e setembro. Nesses meses, as licenças que mais aumentam são as licenças de um dia. A

menor variação percentual positiva do ano está entre os meses de maio e junho. Somente as licenças de um dia aumentam nesses meses. A maior variação percentual negativa para o total das licenças do ano está entre os meses de novembro e dezembro, seguido de junho e julho. São as licenças de um dia que mais sofrem redução em dezembro e julho. A menor variação negativa está entre março e abril, em que todas as licenças reduzem.

Confirma-se, dessa forma, o início dos dois semestres letivos como meses propensos ao aumento de licenças, bem como os meses de finais de semestres, apesar de que, com o encerramento das atividades e o acúmulo de cansaço, as licenças decrescem, confirmando os dados encontrados em outras pesquisas (GODOY, 2001; ESTEVE, 1999; CAMPOS *et al*, 2007).

TABELA 2 – VARIÇÃO PERCENTUAL DAS LICENÇAS/MÊS – ANO 2009

	Mês	Atest.	Lic. 1 dia	Lic. 2 a 4 dias	Lic. a partir de 5 dias	Lic. total
Varição	2 3	42,6	163,75	76,4	82,12	66,45
Varição	3 4	-1,05	-29,15	-12,47	-7,53	-8,31
Varição	4 5	4,98	1,92	25,65	21,44	11,78
Varição	5 6	-2,18	64,44	-8,97	-2,04	2,89
Varição	6 7	-32,48	-45,67	-43,15	-27,9	-35,29
Varição	7 8	29,6	12,6	76,3	6,5	28,7
Varição	8 9	9,61	42,62	29,49	36,91	23,04
Varição	9 10	-10,02	-22,16	-33,68	-18,14	-18,59
Varição	10 11	15,56	16,85	2,5	0,3	9,89
Varição	11 12	-40,34	- 56,41	-47,37	-12,95	-37,85

Fonte: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE

Consideramos importante conhecer o comportamento dos afastamentos nos meses de picos e de quedas. Em setembro, são as licenças de um dia, com a maior variação

percentual positiva e em seguida as licenças a partir de cinco dias, em relação a agosto, que contribuem para o mês registrar o maior pico do ano. As licenças de dois a quatro dias aumentam mais que os atestados. Entre maio e junho, somente as licenças de um dia aumentam e os demais afastamentos sofrem redução – os atestados e as licenças a partir de cinco dias com percentuais muito semelhantes – e menores do que as licenças de dois a quatro dias. Percebemos, assim, certa prevalência de afastamentos para períodos mais curtos nos meses de pico, embora as licenças para períodos maiores permaneçam elevadas.

Nos meses de maiores quedas em cada semestre, outubro e abril, todos os afastamentos apresentam variação negativa, com relação aos meses anteriores. Isolando os atestados que menos reduzem, em abril a maior redução é da licença de um dia e à medida que aumentam os dias concedidos a variação negativa reduz, ou seja, o volume das licenças tende a permanecer como no mês anterior. Em outubro, as licenças de dois a quatro dias são as que mais contribuem para que o mês apresente queda. Podemos observar que, ao contrário dos períodos de pico, nesses meses os afastamentos para períodos mais longos prevalecem embora também os atestados permaneçam elevados.

De uma forma geral, ao longo do ano pesquisado, as licenças de um dia apresentam a maior variação positiva, assim como a maior variação negativa. Ou seja, são as licenças de um dia que mais aumentam, mas ao mesmo tempo são também as que mais reduzem. A menor variação positiva fica por conta das licenças a partir de cinco dias e os atestados com a menor variação negativa. Ou seja, as licenças a partir de cinco dias são as que menos aumentam e os atestados os que menos reduzem.

Portanto, podemos confirmar a tendência para a concessão de licenças para períodos curtos – atestados, licenças de um dia e dois a quatro dias – prevalecendo os atestados com maior volume e menor queda em todos os meses, contrapondo ao volume das demais licenças. As licenças a partir de cinco dias são as que menos aumentam, no entanto, se compararmos a evolução de cada período de afastamento, isolando os atestados, observa-se que as licenças a partir de cinco dias são 26,2% mais numerosas que as licenças de dois a quatro dias e aproximadamente 88,9% superiores às licenças de um dia.

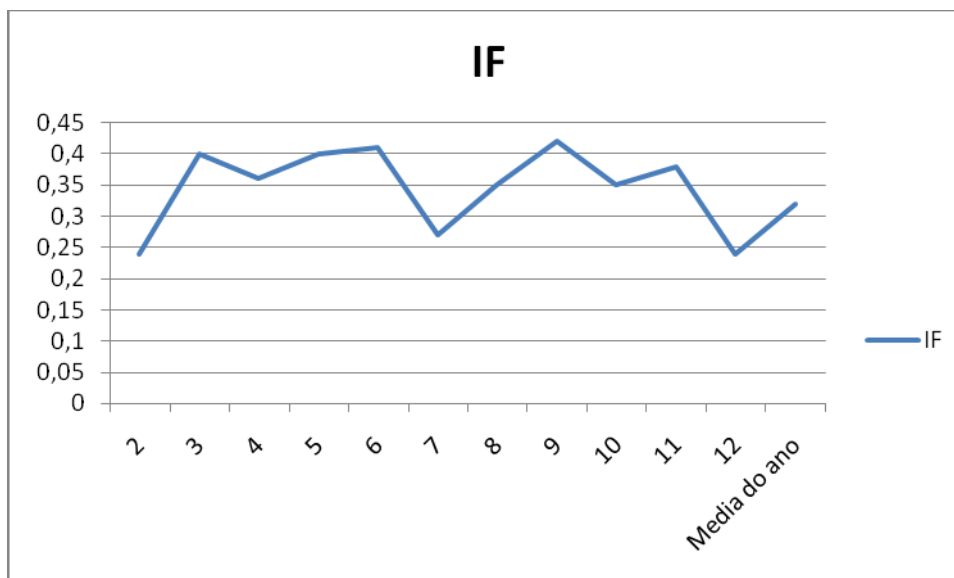
Ressalvamos que o corte limite do número de licenças a partir de cinco dias, como o mínimo considerado para licenças por períodos mais longos, dado em nossa pesquisa para as análises, se justifica por dois motivos. Primeiro, por que é o corte utilizado na pesquisa de Campos *et al* (2007) que se baseou nos dados levantados pela SMED/GEOE, também é o corte que encontramos no banco de dados ao qual tivemos acesso na SMED/CAPE e como organizamos os dados da GERED CS, referentes a 2010. O segundo motivo é a importância

de manter certo padrão de comparação, conforme sugere a literatura pesquisada. Podemos entender que a organização encontrada por Campos *et al* (2007) e também por nós em 2009, se justifica em razão da autorização para substituição do professor, que no contexto municipal no ano pesquisado, considerava a substituição para afastamentos superiores a quatro dias úteis. Cabe ainda esclarecer que a definição de períodos curtos e longos de licenças é encontrada na literatura pesquisada em números diferenciados, mas que em sua maioria estabelecem limites que geram despesa para a empresa, ou seja, até 15 dias, uma vez que as despesas decorrentes dos afastamentos superiores a este período são assumidas pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS).

#### **4.4.1.1 Índice de Frequência das licenças médicas**

Seguindo as recomendações da literatura pesquisada, calculamos o Índice de Frequência (IF) dimensionando a média de licenças concedidas por professor. Couto (1987, p.71) considera elevado um valor maior que 0,10 por mês, significando que para cada 100 trabalhadores ocorreram mais de 10 afastamentos por doença/mês, indicando que a situação de trabalho deve ser avaliada. No GRÁFICO 3 verificamos que em todos os meses o IF está acima de 0,10. Novamente, os meses de setembro (0,42%), junho (0,41%), maio (0,40%) e março (0,40%) apresentam os maiores IF. Os menores IF estão em fevereiro (0,24%), dezembro (0,24%) e julho (0,27%).

A média para o ano, calculada considerando o número de total de licenças dividido por 12 meses e o resultado dividido pelo número de servidores, foi de 0,32%. Índice este também bastante elevado para o limite considerado por Couto (1987). Como o índice de frequência representa a média de licenças por cargo de trabalhadores, significa, aproximadamente, um terço dos 12.438 cargos efetivos de professores em licença médica em todos os meses de 2009. Porém, é importante esclarecer que o número de afastamentos não representa a soma dos empregados afastados mês a mês, pois o mesmo trabalhador pode ter se afastado mais de uma vez (QUIK E LAPERTOSA, 1982). E, ainda, um mesmo professor pode possuir dois cargos na RMEBH. Cabe nos lembrarmos também das extensões de jornada e jornadas complementares, mais conhecidas como “dobras”, que os professores e educadores infantis podem assumir em substituição aos cargos liberados para afastamentos previstos em lei, defasagem de concursados ou outras razões. Assim sendo, um mesmo professor ou educador, tanto pode ter se licenciado nos dois cargos, nos dois horários considerando as “dobras”, como também pode ter se afastado mais de uma vez no mês ou no ano.



**GRÁFICO 3 - ÍNDICE DE FREQUÊNCIA (IF) – ANO 2009**

Fonte: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE

Os IF's encontrados por Campos *et al* (2007) para os três anos e meio pesquisados na RMEBH, apontam que as maiores médias estão no primeiro semestre, em junho, abril, maio e março. No segundo semestre, o maior IF foi em setembro, sendo o quinto maior índice do ano. Os meses de junho e setembro apresentam os maiores números de licenças e também estão entre os de maior IF. Coincidem, ainda, “com os possíveis momentos de avaliação dos alunos durante os conselhos de classe” que tornam o trabalho mais intenso. O que sugere, segundo as autoras, “que o grande número de licenças tenha relação com a organização do trabalho” (p.4). O mês de fevereiro, início do ano letivo e que demanda momentos de planejamento é o mês que possui menos licenças, porém seu IF é de 0,91, que é uma média elevada. Mas, o mês de dezembro que é final do ano e pode tornar o trabalho mais cansativo, possui menor número de licenças e IF menor do que fevereiro (p.5).

Podemos observar que os dados de 2009, semelhantemente aos dados de Campos *et al* (2007) apresentam IF elevados. No entanto, há uma inversão, porque o maior índice está em setembro, no segundo semestre, e os demais maiores índices em junho, maio e março. O mês de fevereiro de 2009 também possui um IF alto e dezembro que também possui o menor número de licenças, apresenta o mesmo IF de fevereiro, também se distinguindo dos dados apresentados pelas autoras. O mês de novembro apresenta o quinto maior índice, seguido pelos meses de abril, outubro e agosto.

Com relação às hipóteses sobre os meses de avaliação gerarem maior tensão levando ao aumento de licenças médicas, torna-se fundamental a partir dos dados acima voltar

a atenção para o processo de avaliação dos estudantes da RMEBH, nos últimos anos. Durante o período pesquisado por Campos *et al* (2007), as avaliações sistêmicas na RMEBH já aconteciam e as autoras, possivelmente, já consideraram seus impactos na ocorrência das licenças médicas e na análise do absenteísmo. Porém, na análise feita para o contexto geral, consideram apenas os prováveis períodos definidos para os três conselhos de classe realizados pelas escolas para a avaliação dos estudantes. Entretanto, a partir de 2006, as avaliações externas começaram a ocupar maior espaço dentro dos planejamentos, seja da SMED, seja das escolas, com a proposição de muitas ações visando assegurar um trabalho pedagógico para dar conta de elevar os índices que quase sempre se encontravam aquém das demais redes, sobretudo da Rede Estadual.

Dessa maneira, em 2009 as escolas da RMEBH participaram das avaliações sistêmicas propostas tanto pela Secretaria Estadual de Educação<sup>31</sup> (SIMAVE/PROEB/2002 e SIMAVE/PROALFA/2005) como pelo Ministério da Educação e Cultura<sup>32</sup> (Prova Brasil/2005 e Provinha Brasil/2008), bem como, da avaliação proposta pelo próprio município<sup>33</sup> (AVALIA BH/2008). Simultaneamente às avaliações sistêmicas, as escolas realizam no início do ano avaliações diagnósticas elaboradas pela equipe da SMEDBH para o 1º e 2º ciclos, visando o planejamento do trabalho. E, ainda, as avaliações elaboradas para todos os ciclos de acordo com a proposta de trabalho desenvolvida internamente a partir das Proposições Curriculares, para consolidar resultados trimestrais por meio do “Boletim Escolar”. O “Boletim Escolar” foi formulado em 2008 pela SMEDBH, visando o registro da vida escolar dos estudantes para o acompanhamento de suas famílias à frequência e aprendizagem. Após a entrega dos boletins, é organizada uma semana de recuperação para os estudantes que obtiveram conceitos abaixo dos recomendáveis. Os períodos foram definidos conforme o quadro abaixo:

---

<sup>31</sup> O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) organiza duas avaliações para o Estado de MG: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) para os estudantes no Ensino Fundamental (5º ano ou meio do 2º ciclo e 9º ano ou final do 3º ciclo) e 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática; e o Programa de Avaliação dos Ciclos de Alfabetização (PROALFA), avaliação censitária para os estudantes do 3º ano (final do 1º ciclo) e amostral para estudantes do 2º e 4º anos (meio do 1º ciclo e início do 2º ciclo); e ainda, para os estudantes com resultado de Baixo Desempenho no PROALFA do ano anterior, em leitura e escrita.

<sup>32</sup> A Prova Brasil, realizada de dois em dois anos, avalia os estudantes de 4ª e 8ª série (5º e 9º anos), de todo o país, em Língua Portuguesa e Matemática e seus dados são as bases para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização dos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental de todo o país e se realiza em duas etapas, uma no início e outra ao término do ano letivo.

<sup>33</sup> O AVALIA BH avalia, anualmente, todos os estudantes do 3º ao 9º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática e do 5º e 9º anos em ciências. Acompanha as avaliações um questionário socioeconômico dos estudantes.

QUADRO 5 – AVALIAÇÕES EM 2009 E 2010

Mês	2009		2010	
	Avaliação	Estudantes	Avaliação	Estudantes
2				
3	- Provinha Brasil (1ª edição)	2º ano		
4	- Boletim Escolar	1º ao 9º anos	- Boletim Escolar	1º ao 9º anos
5			- Provinha Brasil (1ª edição) - Avalia BH diagnóstica (Português, Matemática)	2º ano 3º ao 9º anos
6	-Simave/Proalfa (Censitária)	3º ano		
7	- Simave/Proalfa (amostral e baixo desempenho)	2º e 4º anos 3º ano baixo desempenho 2008		
8	- Boletim Escolar	1º ao 9º anos	- Simave/Proalfa (Censitária, amostral e baixo desempenho)	3º ano 2º e 4º anos 3º ano baixo desempenho 2009
9	- Avalia BH (Português e matemática)	3º ao 9º anos	- Avalia BH diagnóstica (Português, Matemática) - Boletim escolar	3º ao 9º anos 1º ao 9º anos
10	Avalia BH (questionário sócio-econômico)	3º ao 9º anos		
11	- Provinha Brasil (2ª edição) Simave/Proeb - Prova Brasil	2º ano 5º e 9º anos e 3º ano do EM 5º e 9º anos	- Provinha Brasil (2ª edição) - Avalia BH Sistemica (Português e Matemática) - Avalia BH Sistemica (Ciências) - Simave/Proeb	2º ano 3º ao 9º anos 5º e 9º anos 5º e 9º anos
12	-Boletim Escolar	1º ao 9º anos	- Avalia BH EJA (Português e Matemática) -Boletim Escolar	Todas as turmas 1º ao 9º anos

Podemos perceber que, em 2009, em quase todos os meses os professores passaram pela demanda de avaliações que podem sobrecarregar o trabalho e influenciar o absenteísmo. Somente o mês de maio foi poupado de algum procedimento relativo às avaliações. E os meses de pico de licenças - setembro e junho - coincidem com os períodos de avaliação.

Diante deste contexto, em vista dos dados das licenças médicas encontradas na RMEBH, podemos confirmar que os períodos de avaliações interferem na ocorrência do absenteísmo dos professores. Mas, sem, contudo, invalidar a hipótese, perguntamos como o mês de novembro, que também houve avaliações, apresenta IF menor do que os outros meses em que ocorreram avaliações? E os meses de entrega dos Boletins aos pais que aparecem entre os meses com os menores IF? E o mês de maio, em que não houve avaliação e se apresenta como mês de pico de licenças e está entre os meses com IF mais elevados? Encontraríamos aqui indícios de como os professores estão vivenciando as possíveis tensões provocadas pela sobrecarga de avaliações, planejamentos e cobranças por melhores resultados ao longo de todo o ano? Chamamos a atenção para o fato de que nosso banco de dados não diferencia professores de educadores infantis, e esses últimos não enfrentam as situações de avaliações como os professores no ensino fundamental.

Essas indagações e reflexões nos remetem novamente à discussão de Rockwell e Ezpeleta (2007) sobre como abordar o cotidiano escolar. Para as autoras, a existência cotidiana da escola reflete uma história “não-documentada”, que acontece fora dos limites dos regimentos, das reuniões, da sala de aula, e que apresentam muito mais de sua ambiência social do que revela. E, nessa dimensão cotidiana, os professores, estudantes, e pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola. E, assim, de maneira inevitável a vida escolar do dia-a-dia torna-se essencialmente heterogênea e a abordagem sobre a sua realidade deve se dar a partir das formas de existência material da escola e do âmbito em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar.

#### **4.4.1.2 Duração das licenças médicas: dias concedidos em licenças**

Visando explorar ainda mais estas relações, voltamos nossa atenção para a duração das licenças médicas e calculamos os dias gerados pela concessão de todos os afastamentos. A análise dos períodos de afastamento quanto à sua duração, nos dá a informação da soma do número de dias gerados pelas licenças de menor duração (atestado,



licença de um dia e licença de dois a quatro dias que será multiplicada por dois) e os dias gerados pelas licenças mais longas (licença acima de cinco dias que terá seu número multiplicado por cinco). Desse cálculo, resultam os “Dias concedidos por todas as licenças”, expressos na TABELA 3 e no GRÁFICO 4.

Iniciamos a análise ressaltando que os dias gerados pela concessão de 47.334 licenças para 12.438 professores em serviço na RMEBH no ano de 2009 resultaram um total 98.679 dias, o que equivale a aproximadamente oito dias de licenças/ano por professor. Os dias gerados pelas licenças a partir de cinco dias são 18,8% mais numerosos que os dias gerados licenças de menor duração. O impacto das licenças mais longas é maior e em todos os meses essa tendência se confirma. Os meses com menos dias gerados pelas licenças são fevereiro, dezembro, julho e agosto - os dois primeiros e os dois últimos meses de cada semestre letivo. E os meses com mais dias gerados são setembro, maio, junho e março, também com os maiores dias letivos e volume de licenças.

Diante desses dados, podemos inferir que pode existir um quadro de adoecimento na RMEBH que precisa de atenção, pois as licenças para períodos maiores indicam sempre doença real e questões de saúde mais sérias para os trabalhadores e para a sociedade (COUTO, 1987; QUICK e LAPERTOSA, 1982; ALVES, 1996). Como apontam para problemas de saúde de maior gravidade, as licenças mais longas merecem um olhar cuidadoso e um estudo específico considerando sua etiologia, distribuição por sexo, idade, dentre outros. Devem-se considerar também as últimas mudanças ocorridas na Reforma Previdenciária, que estendeu o tempo de contribuição e a idade mínima para a aposentadoria, alterando a legislação anterior para a aposentadoria especial do professor com 25 anos de contribuição, sem outras interferências. Significa que pode haver um quadro de professores com tempo de contribuição, esperando completar a idade mínima, possivelmente cansados e ansiosos pela aposentadoria, podendo ocasionar maiores possibilidades de licenças com mais dias de afastamentos.

TABELA 3 - DIAS CONCEDIDOS EM LICENÇAS MÉDICAS/ MÊS-ANO 2009

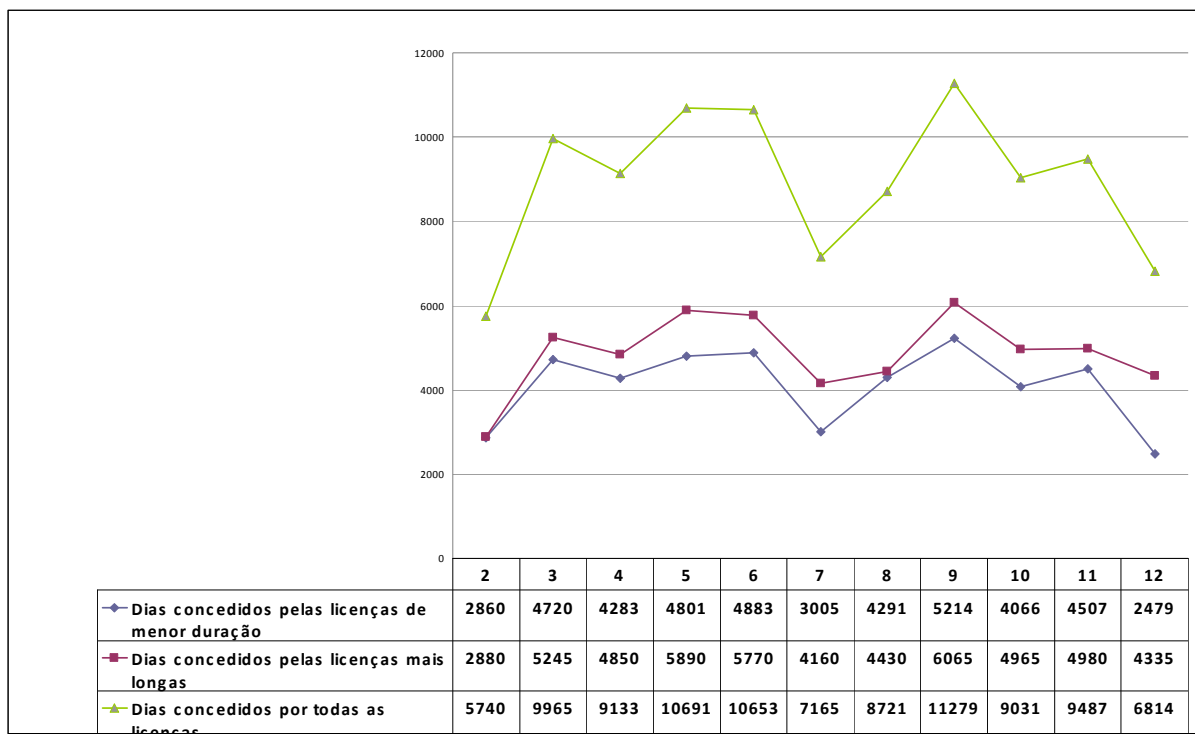
Semestre	Dias concedidos pelas licenças de menor duração	Dias concedidos pelas licenças mais longas	Dias concedidos por todas as licenças
1º	24.552	28.795	53.347
2º	20.557	24.775	45.332
<b>TOTAL</b>	45.109	53.570	98.679

Fonte: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE

O número de dias concedidos pelos afastamentos no primeiro semestre é maior do que os dias concedidos no segundo semestre. Em 110 dias letivos, há um total de 53.347 dias concedidos em licenças. Março, com 22 dias letivos e nenhum feriado, apresenta maior número de dias concedidos em licença do que abril, com 18 dias letivos e dois feriados prolongados. Maio e junho, com respectivamente 21 e 20 dias letivos, apresentam basicamente o mesmo número de dias concedidos. Em julho, com 13 dias letivos e feriado prolongado, os dias sofrem redução, mas permanecem acima do mês de fevereiro, que contou com 16 dias e o feriado do carnaval.

No segundo semestre, os dias concedidos em licenças são menores. Em 90 dias letivos, há um total de 45.332 dias concedidos em licenças. Agosto, com 20 dias e nenhum feriado, apresenta número de dias concedidos inferior a setembro, com 22 dias letivos e um feriado. Em outubro, com 17 dias e um feriado prolongado, há um decréscimo no número de dias concedidos de licenças, para aumentar novamente em novembro, que contou com 20 dias letivos e um feriado. Dezembro encerra o ano com 11 dias letivos e o menor número de dias concedidos em licenças. Esses dados corroboram mais uma vez a hipótese de que os feriados e recessos aliviam a carga de trabalho (ESTEVE, 1999; CAMPOS *et al*, 2007) e que o crescimento das licenças acompanha o ritmo do semestre letivo (GODOY, 2001).

O GRÁFICO 4 mostra o movimento dos dias concedidos em licenças mês a mês e o impacto das licenças a partir de cinco dias, sobre o total de dias concedidos. No primeiro semestre, o movimento dos dias concedidos segue ascendente de fevereiro a março, apresenta uma queda em abril, antes de atingir o pico nos meses de maio e junho. Com uma diferença de somente 38 dias concedidos a mais, junho apresenta maior número de licenças do que maio. As licenças a partir de cinco dias são as que mais oscilam nesse semestre, enquanto as licenças de menor duração oscilam mais suavemente. Não obstante, as duas licenças, de menor duração e mais longas, apresentam movimentos semelhantes.



**GRÁFICO 4 - DIAS CONCEDIDOS EM ATESTADOS E LICENÇAS MÉDICAS/ MÊS – ANO 2009**

Fonte: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE

No segundo semestre, o comportamento ascendente do total de dias concedidos apresentam mais oscilações e produzem movimentos ora ascendentes, ora descendentes com mais intensidade entre si, atingindo o pico em setembro. Ao contrário do primeiro semestre, as licenças para períodos de menor duração oscilam com mais intensidade e semelhança com o total de licenças. Enquanto as licenças para períodos mais longos percorrem um caminho ascendente até atingirem o pico em setembro, decrescem em outubro e oscilam mais suavemente até dezembro. Permanecem mais semelhantes entre si, conforme podemos observar entre julho e agosto, bem como entre outubro e novembro. Como o segundo semestre se inicia após um período muito pequeno de recessos em julho, o movimento das licenças demonstra que os professores necessitam de maior período de afastamentos quando se licenciam, mas também encontram alívio nos atestados e licenças de menor duração.

Comparando os números de 2009, os dados encontrados por Campos *et al* (2007) e no banco de dados da GAPED em 2005, podemos afirmar que existe uma tendência ao crescimento dos dias concedidos em licenças na RMEBH, conforme a TABELA 4, abaixo:

TABELA 4 – DIAS CONCEDIDOS EM LICENÇAS MÉDICAS/ MÊS-ANOS 2002 A 2005

Mês	2002	2003	2004	2005	
1	-	2859	2321	3715	160
2	8579	11316	10237	12833	2677
3	14139	12751	14889	19014	4192
4	17049	15154	14896	18929	20047
5	18736	15712	17243	20504	21480
6	19042	17147	17838	21148	22329
<b>Total parcial</b>	<b>77545</b>	<b>74939</b>	<b>77424</b>	<b>96143</b>	<b>70885</b>
7	6621	4580	4564	-	9590
8	17617	0	17827	-	24698
9	20297	16606	18853	-	25746
10	17977	16257	17899	-	22431
11	18718	16770	19488	-	24111
12	15063	10188	14696	-	19442
<b>TOTAL</b>	<b>173838</b>	<b>139340</b>	<b>170751</b>	<b>96143</b>	<b>196.903</b>

Fontes: Tabela 4 (CAMPOS *et al.*, 2007, p.5)/ SMED; Arquivo: Licenças Médicas; GAPED

#### 4.4.1.3 Porcentagem das Aulas Perdidas (%AP)

A determinação dos “Dias concedidos em licença” nos possibilita dimensionar a proporcionalidade entre os dias concedidos em licenças médicas, o número de trabalhadores e o número de dias programados de trabalho. Em vistas a melhor atender aos objetivos da pesquisa, conforme discutimos anteriormente, adequamos a fórmula proposta pelo Subcomitê de Absenteísmo da Associação Internacional de Medicina do Trabalho para calcular a Porcentagem de Aulas Perdidas (%AP). Utilizamos para o cálculo “quatro horas/aulas” a partir da referência de tempo diário para estudantes e professores.

A literatura pesquisada ressalta que não se pode afirmar que existem valores percentuais ideais para os diversos índices. A definição adequada para uma organização depende da finalidade com que se pretende utilizá-lo. Se o planejamento do trabalho for o principal objetivo, o índice deve apontar a porcentagem de força de trabalho que deixou de acontecer em dado período (CHIAVENATO, 1999, p.50). A porcentagem acumulada, maior que 1,2% de Tempo Perdido, que em nessa pesquisa convertemos em Aulas Perdidas, pode ser considerada alta. Observa-se, entretanto, que um único mês com valor acima desse limite não tem muito significado, pois pode apontar algo específico àquele período, como por exemplo, no inverno o tempo perdido por doenças costuma ser maior (COUTO, 1987, p.71).

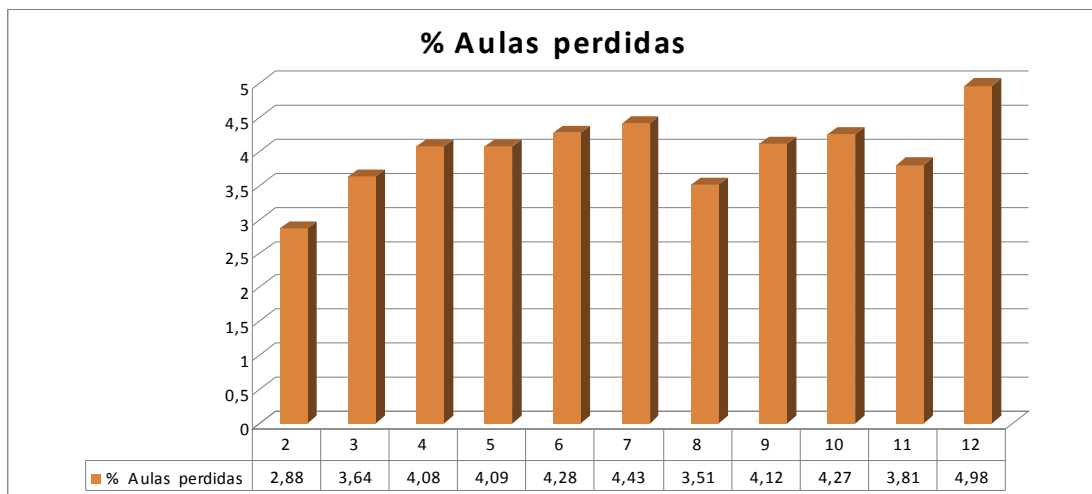
Para Godoy (2001) e Alves (1991) é difícil estabelecer com segurança, um índice adequado, mas recomendam que as características organizacionais de cada instituição e o impacto que o absenteísmo acarreta para o trabalho devem nortear a definição do índice, pois

a análise dos valores obtidos expõe o tempo de ausência dos servidores. Assim sendo, nessa pesquisa devemos observar o tempo de afastamento dos professores em relação aos dias letivos. E os dados revelam ocorrência e frequência de licenças médicas que indicam impactos na organização das atividades pedagógicas com possíveis implicações ao processo de ensino e aprendizagem, sendo, portanto, suficientes para definir como elevados os índices que encontramos.

Os resultados encontrados para a RMEBH, apresentados no GRÁFICO 5, mostram que todos os meses, sem exceção, apresentam números superiores a 1,2%. As maiores porcentagens estão nos meses de dezembro, julho, junho, outubro e setembro, respectivamente. São as licenças mais longas as responsáveis pelas elevadas %AP, nesses meses. As menores porcentagens se encontram nos meses de fevereiro, agosto, março e novembro, respectivamente. Tanto as licenças de menor duração quanto para períodos mais longos contribuem para que esses meses apresentem menores %AP.

Observa-se que o início e o final dos semestres letivos apresentam posições diferentes. Os meses de fevereiro e agosto que iniciam os semestres letivos apresentam menores %AP. Já os meses de julho e dezembro, que encerram os semestres, apresentam os maiores índices e são os dois meses com menos dias letivos e dias concedidos de licenças, porém com mais tempo de ausência.

À exceção de fevereiro, os demais meses com menos dias letivos também apresentam elevadas %AP, conforme observamos em outubro e abril. Todavia, também os meses de junho, setembro e maio, que apresentam picos de licenças, estão entre os meses com maior %AP. E novembro, que apresenta o segundo maior volume de licenças no segundo semestre, apresenta-se entre os meses com menores porcentagens ao lado de março e agosto, que também estão entre os meses com mais dias letivos.



**GRÁFICO 5 - PORCENTAGEM DE AULAS PERDIDAS/MÊS – ANO 2009**

Fonte: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE

Na TABELA 5, observa-se que com o tempo de quatro horas diárias de 12.438 professores, podemos prever em 200 dias letivos 9950400 horas/aulas ou 49.752 horas/aulas diariamente. A porcentagem acumulada de aulas perdidas para o ano (3,97%) representa aproximadamente 395.031 horas/aulas “não dadas” ao longo do ano. O que nos permite reafirmar que a ocorrência de licenças médicas na RMEBH, no período pesquisado é realmente elevada e o impacto sobre a organização do processo educativo é grande, embora não expresse exatamente “ausência” de aulas.

TABELA 5 – PORCENTAGEM DE AULAS PERDIDAS - ANO 2009

Total de dias concedidos	Aulas perdidas	Dias letivos	Aulas previstas	% Aulas perdidas
98679	394716	200	9950400	3,97

Fonte: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE

As “aulas perdidas” significam aulas não oferecidas pelos professores licenciados, mas oferecidas por outros professores em “dobra” substituindo os faltosos, senão pelos próprios professores da escola, que se reorganizam para assegurar as aulas. Esta é uma das preocupações apresentadas na pesquisa, pois para que os estudantes não fiquem sem aulas, recai sobre a coordenação pedagógica e os professores a tarefa de montar, o que a pesquisadora denominou de “quebra cabeças da organização escolar”, sobrecarregando o trabalho do professor presente, impedindo o ACPATE, dificultando as relações interpessoais e, ainda, a continuidade da proposta pedagógica.

As “aulas perdidas”, portanto, se não significam “perdas” para os estudantes, demonstram as várias reorganizações que são feitas para assegurar o direito dos estudantes ao mínimo de 800 horas de efetivo trabalho escolar à luz da LDBEN/96. Para Alves (1996), na enfermagem, o número insuficiente de recursos humanos pode contribuir para elevar o índice de absenteísmo, além de refletir conflitos nas relações de trabalho e desencadear a queda da qualidade do cuidado prestado ao paciente (p.16). Na educação, remete à dimensão do impacto dos afastamentos no processo de ensino e aprendizagem, pois nem sempre as substituições feitas conseguem contemplar a continuidade do trabalho pedagógico.

Constatamos, dessa maneira, a importância de investigar, também, como estão acontecendo as substituições aos afastamentos. Se pelos colegas presentes, possivelmente, são os mesmos que tentam superar o cansaço na expectativa dos dias de recessos ou férias. Essas são questões que também podem trazer elementos diferenciados para diferentes meses e corroboram a possibilidade do absenteísmo aumentar a si mesmo (COUTO, 1987, p.47), pois os rearranjos para substituição dos colegas podem trazer desconforto para os presentes, gerar incômodos, favorecer o desprazer, a tensão e finalmente, a licença médica (GODOY, 2001, p.81). Uma investigação na escola permitirá conhecer como tais arranjos são feitos e, ainda, como o número insuficiente de professores pode contribuir para impactar e elevar o índice de absenteísmo como consequência da sobrecarga e insatisfação daqueles que estão presentes.

Esta análise do tempo de ausência do professor em relação aos dias letivos complementa a investigação sobre a frequência e duração das licenças médicas no contexto geral da RMEBH e serve de parâmetro para definir a magnitude do índice de absenteísmo do presente estudo. Em consonância com a literatura pesquisada, ora confirmando-a, ora questionando-a, podemos afirmar que na consideração do fenômeno do absenteísmo docente por doença na RMEBH, muitos elementos se entrecruzam e parece não existir uma relação precisa de causa e efeito, “uma vez que os professores recorrem à inspeção médica de forma diferenciada ao longo do ano escolar e não adoecem por acaso” (ESTEVE, 1999, p.65). Confirma-se, dessa maneira, o caráter multifatorial que contribui para sua complexidade.

#### **4.4.2 Plano de análise: O absenteísmo docente no conjunto das Regionais Administrativas em 2009**

As Regionais de Belo Horizonte são como subprefeituras, responsáveis pelos bairros existentes em cada uma das nove regiões, subdivididas administrativamente nas áreas social e urbana. Na sede de cada uma das administrações regionais funcionam secretarias que

têm como objetivo descentralizar os serviços prestados pela Prefeitura. A responsabilidade pela gestão e gerenciamento das políticas de educação nas escolas municipais e instituições de educação infantil (UMEIs e creches conveniadas) localizadas em cada região, ficam a cargo das Gerências Regionais de Educação (GERED), subordinadas diretamente à Secretaria Adjunta de Administração Regional de Serviços Sociais. Segue abaixo um quadro síntese da característica de cada uma das nove administrações regionais da cidade e do atendimento educacional nas GEREDs.

**QUADRO 6 - SÍNTESE DAS REGIONAIS – ANO 2009**

Regional	Total de escolas	Escolas de EI e UMEIs		EF/com turmas de EJA	Escolas de EJA	Escolas de EE	Total de estudantes	Total de professores	Área km <sup>2</sup>	Habitantes	Densidade demográfica	População não alfabetizada
B	27	1	8	26	-	-	30666	2042	53,6	262.194	4.893,32	16,46
CS	10	-	3	8	1	1	7658	653	31,5	260.524	8.018,34	9,68
L	19	1	3	18	-	-	16735	1184	28,5	237.441	9.109,46	13,71
NE	29	3	9	26	-	-	27253	1930	39,6	273.892	6.922,28	14,40
NO	23	2	8	21	-	-	16216	1362	38,2	360.000	8.848,70	12,61
N	19	-	7	19	-	-	20018	1364	33,2	194.098	5.750,87	16,93
O	15	2	3	12	-	1	13709	994	31,2	268.124	8.573,38	14,42
P	12	1	2	11	-	-	12272	956	47,1	142.602	3.090,75	12,79
VN	30	3	4	26	-	1	30040	1953	27,8	262.183	8.670,58	16,44
BH	184	13	47	167	1	3	174.567	12.438	330,9	2261058	67632,39	14,09

Fonte: Projeção populacional do IBGE/2009; PNUD/2000; SMED/GECEDI/julho 2009; Censo Escolar 2009.

Apresentamos o cruzamento dos dados do número de licenças e de dias concedidos em licenças em todas as regionais a partir da variável mês em que foi concedida a licença médica. Podemos observar em todas as regionais (vide TABELA 6 abaixo) que os atestados recebidos pelas escolas são em número maior do que todas as demais licenças. São também maiores que a soma das licenças de um dia e de dois a quatro dias, exceto na Regional Pampulha, onde a soma das licenças de um dia e de dois a quatro dias é de 1.153 e os atestados, 1.101.

Quando comparamos os atestados com a soma de todas as licenças, incluindo as licenças a partir de cinco dias, verificamos que em todas as regionais os atestados são em menor número, à exceção da Regional Barreiro, com 5.000 atestados e o total de 4.358 na



soma das demais licenças, bem como na Regional Leste, onde os atestados representam 2.361 afastamentos e a soma das demais licenças 2.135.

TABELA 6 - NÚMERO DE LICENÇAS CONCEDIDAS POR REGIONAL – ANO 2009

<b>GERED</b>	<b>Escolas</b>	<b>Professores</b>	<b>Atestado escola</b>	<b>Licença 1 dia</b>	<b>Licença 2 a 4 dias</b>	<b>Licença a partir de 5 dias</b>	<b>Total</b>
B	27	2042	5000	1074	1449	1835	9358
CS	10	653	1168	243	496	682	2589
L	19	1184	2361	470	814	851	4496
NE	29	1930	3449	816	1235	1431	6931
NO	23	1362	2580	632	991	1479	5682
N	19	1364	2445	689	987	1102	5223
O	15	994	1511	470	770	968	3719
P	12	956	1101	455	698	908	3162
VN	30	1953	2846	821	1049	1458	6174
<b>TOTAL</b>	<b>184</b>	<b>12438</b>	<b>22461</b>	<b>5670</b>	<b>8489</b>	<b>10714</b>	<b>47334</b>

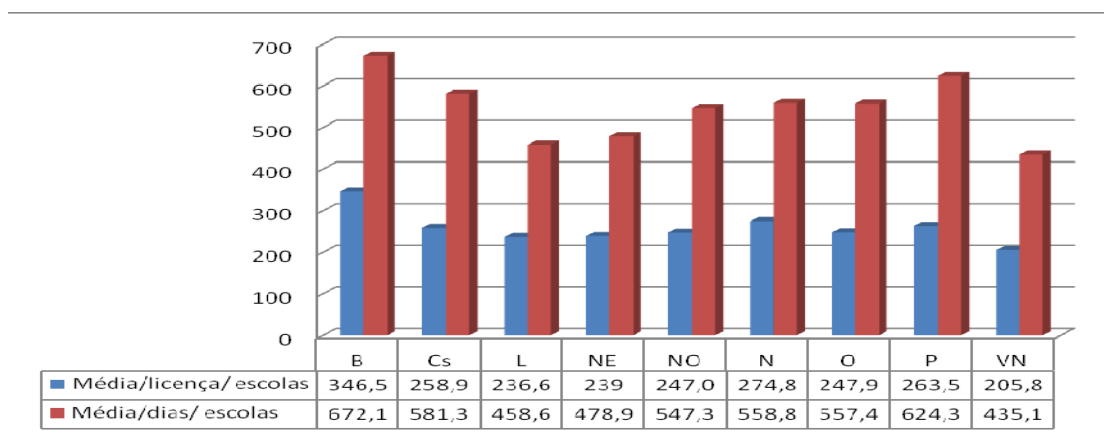
Fonte: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE

Para identificar qual regional apresenta o maior número de licenças médicas, calculamos a média das licenças pelo número de suas escolas. Esse cálculo é necessário porque as regionais com maior número de escolas poderiam tender a apresentar maior volume de licenças. Prosseguimos as análises para verificar também a média de dias concedidos em licenças pelo número total de escolas de cada regional.

O GRÁFICO 6 abaixo mostra que as Regionais Barreiro, Norte e Pampulha apresentam maiores médias de licenças por escola, seguidas da Centro-Sul, Oeste e Noroeste. As Regionais Venda Nova, Leste e Nordeste apresentam médias menores de licenças por escola.

As maiores médias de dias concedidos em licenças por escola encontram-se nas Regionais Barreiro, Pampulha e Centro-Sul, seguidas da Norte, Oeste e Noroeste. As Regionais Venda Nova, Leste e Nordeste apresentam médias menores de dias concedidos, confirmando a tendência encontrada para o número de licenças.

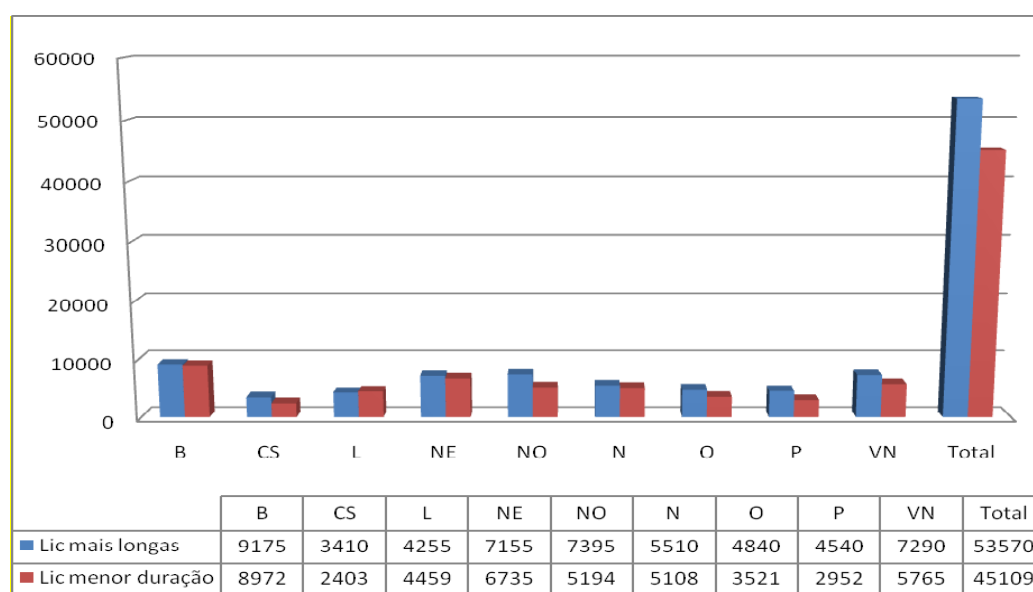
Verificamos, assim, que outros fatores além do número de escolas e professores interferem para a ocorrência de licenças médicas. E, ainda, observamos que regionais com maior número de escolas não significa necessariamente um maior número de professores.



**GRÁFICO 6 - MÉDIA DE LICENÇAS E DIAS CONCEDIDOS POR ESCOLAS – ANO 2009**

Fonte: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE

Os dias concedidos pelas licenças mais longas são maiores em todas as regionais, exceto na Regional Leste, onde os dias concedidos pelas licenças de menor duração são ligeiramente maiores (vide GRÁFICO 7). Nas Regionais Barreiro, Nordeste e Norte as licenças apresentam pouca diferença. Confirma-se, mesmo assim, o impacto das licenças mais longas na RMEBH.



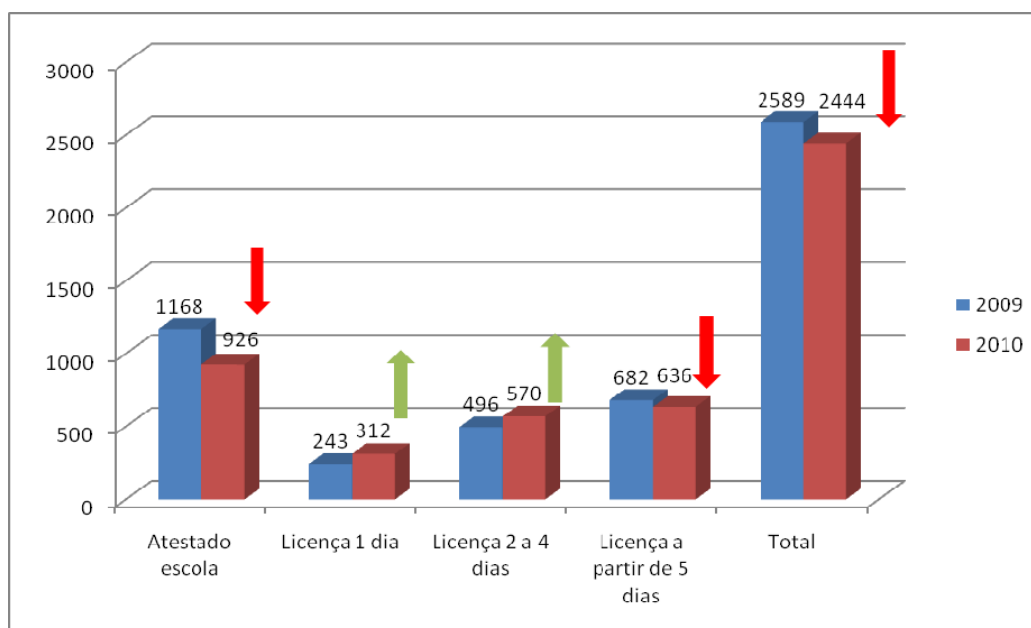
**GRÁFICO 7 – DURAÇÃO DAS LICENÇAS MÉDICAS POR REGIONAL – ANO 2009**

Fonte: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE

#### 4.4.3 Plano de análise: escolas da REGIONAL CENTRO-SUL

Para comparar o quadro do absenteísmo no conjunto das escolas da Regional Centro-Sul (CS) em 2009 e 2010, apresentamos o cruzamento dos dados a partir das variáveis meses, número e período de duração das licenças. Em seguida detalhamos mês a mês os dados da escola com maior variação positiva de licenças e da escola com maior variação negativa, calculando o Índice de frequência, a duração das licenças e a porcentagem de aulas perdidas.

Em 2010, a Regional contava com duas escolas a mais, transferidas da Regional Leste em virtude do novo mapeamento geográfico da cidade. Essas duas escolas não constam nesta parte da análise. Para identificarmos as escolas, nomeamos cada uma com a letra *E* seguida da seqüência numérica de 1 a 10. Assim sendo, a Regional CS com 10 escolas e 644 professores, apresentou 2.444 licenças médicas, número inferior ao ano de 2009 com variação negativa de aproximadamente -5,60%. Os atestados recebidos pela escola foram os que mais contribuíram para a redução (vide GRÁFICO 8 abaixo). Nos dois anos, o número de atestados recebidos pelas escolas é maior. Entretanto, é menor do que a soma das demais licenças. À medida que aumentam o número de dias concedidos pelas licenças de menor duração, isolando os atestados, aumentam também o número de licenças.



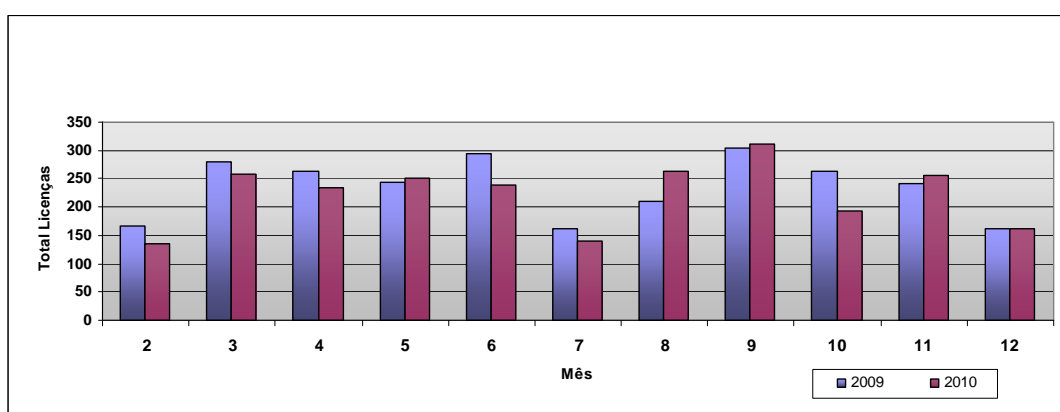
**GRÁFICO 8 - VARIAÇÃO DO NÚMERO DE LICENÇAS MÉDICAS CONCEDIDAS REGIONAL CENTRO-SUL – ANOS 2009 E 2010**

Fonte: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE; Arquivos da GERED CS - 2010

Podemos observar entre os dois anos que os atestados e as licenças a partir de cinco dias reduziram, mas houve aumento das licenças de um dia e de dois a quatro dias. O

reflexo das determinações estabelecidas em 2010 para o pagamento de prêmio para a reunião pedagógica fora do turno e abono de permanência em algumas escolas, vinculados à frequência dos professores, pode ter contribuído para a redução da quantidade de atestados recebidos diretamente pela escola (- 20,71%). Entretanto, as demais licenças para períodos curtos aumentaram – de um dia (28,39%), de dois a quatro dias (14,91%) – e as licenças para períodos superiores a cinco dias, embora tenham se reduzido (- 6,74), permanecem elevadas. A evolução dos períodos de afastamento confirma a tendência para a concessão de licenças para períodos curtos encontrada para a toda a RMEBH no ano de 2009.

Considerando o volume de licenças por mês, para o conjunto dos dois anos pesquisados, podemos observar que os meses de setembro e março permanecem como meses de pico de licenças (vide GRÁFICO 9 abaixo). O mês de junho, que se apresentou até então como mês de pico para o conjunto das escolas da RMEBH, cedeu lugar em 2010 para agosto, que esteve sempre entre os meses com o menor número de licenças. Os menores volumes de licenças mantêm-se entre fevereiro, julho e dezembro. Em seguida estão os meses de outubro e abril, que apresentam também menos dias letivos.



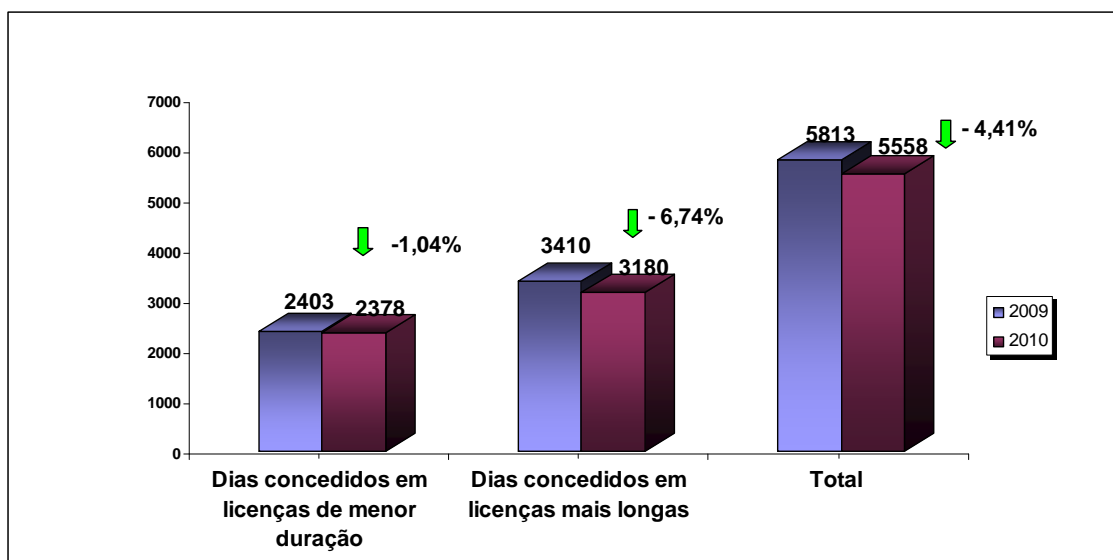
**GRÁFICO 9 - NÚMERO DE LICENÇAS MÉDICAS CONCEDIDAS REGIONAL CENTRO-SUL ANOS 2009 E 2010**

Fonte: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE; Arquivos da GERED CS -2010

Os meses de pico de licenças nos dois anos coincidiram com meses em que houve avaliações dos estudantes. Os meses de novembro e maio se destacam também em 2010 com mais dias letivos e volumes de licenças médicas. E nestes dois meses também houve avaliação dos estudantes, bem como o mês de agosto que ultrapassou o mês de junho. Em 2010, junho se encontra entre os meses com menor volume de licenças, embora com grande número de dias letivos.

A hipótese de que meses de intenso trabalho levam ao aumento dos pedidos de licenças médicas se confirma nesta análise, sugerindo que as licenças médicas tenham relação com a organização das atividades pedagógicas (ESTEVE, 1999; CAMPOS *et al.*, 2007).

Os dias gerados pelas 2.444 licenças médicas concedidas em 2010 totalizaram 5.558 dias de afastamentos, o que significa uma variação negativa da ordem de -4,41% em relação a 2009 (vide GRÁFICO 10). Podemos observar que tanto os dias concedidos em licenças de curta duração, quanto os dias concedidos em licenças mais longas apresentam redução. A menor variação negativa está nos dias concedidos pelas licenças de curta duração, que se justifica pelo aumento das licenças de um dia e de dois a quatro dias, confirmando os dados encontrados para o total de licenças. As licenças mais longas, embora reduzidas em 2010, permanecem 33,7% mais elevadas que as licenças para períodos curtos.



**GRÁFICO 10 - DIAS CONCEDIDOS EM LICENÇAS MÉDICAS REGIONAL CENTRO-SUL – ANOS 2009 E 2010**

Fontes: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE; Arquivos da GERED CS 2010

Ao analisar o número de licenças médicas em cada uma das escolas da Regional CS em 2010, podemos observar redução do número total de afastamentos em quatro escolas, e aumento nas outras seis escolas (vide TABELA 7 abaixo). A escola E2, que em 2009 teve o maior número de licenças, apresentou a maior redução em 2010. A escola E9 teve a maior variação positiva em 2010, apesar de apresentar em 2009 o quarto maior número de licenças.

TABELA 7 – VARIAÇÃO PERCENTUAL DAS LICENÇAS MÉDICAS POR ESCOLA  
REGIONAL CENTRO-SUL – ANOS 2009 E 2010

<b>Ano</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>	<b>E5</b>	<b>E6</b>	<b>E7</b>	<b>E8</b>	<b>E9</b>	<b>E10</b>	<b>TOTAL</b>
2009	250	402	271	325	397	195	256	101	289	103	2589
2010	272	253	273	334	413	167	193	122	352	65	2444
<b>Varição</b>	8,8	-37,1	0,8	2,8	4,0	-14,3	-24,6	20,8	21,8	-36,9	-5,6

Fontes: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE;  
Arquivos da GERED CS 2010

#### 4.4.3.1 Refinando o olhar sobre duas escolas da regional

Na análise geral para o conjunto de escolas da RMEBH, em 2009, encontramos uma tendência para concessão de licenças para períodos curtos e consideramos fundamental confrontar os dados de 2010, uma vez que o ano foi marcado por determinações políticas que podemos nomear de “anti-absenteísmo”. A expressão usada por Quick e Lapertosa (1982, p.64) para justificar a redução dos períodos de afastamento por licenças médicas na Usina Siderúrgica, se refere às medidas desenvolvidas ano a ano para diminuir o quadro de absenteísmo, advindo, sobretudo, das licenças “invocadas”. Para o autor, a licença de um dia pode ser computada como “doença invocada”, pois não é tempo suficiente para cura de nenhuma doença. É, portanto, um ponto crítico a ser atacado na luta contra o absenteísmo (p.67), conforme já mencionado.

Na RMEBH, podemos dizer que a determinação do prêmio para a reunião pedagógica fora do turno e o abono para permanência na escola, relacionados à frequência do professor, assume dentre seus objetivos, o controle da frequência e a redução das licenças médicas, especialmente dos atestados médicos. Em vistas a refinar o olhar sobre essa intervenção, voltamos nossa atenção para o comportamento das licenças médicas, mês a mês, no interior das duas escolas que se destacaram apresentando a maior variação positiva e a maior variação negativa, ou seja, a escola que mais aumentou o volume de licenças (E9) e a escola que mais reduziu o volume de licenças (E2).

Apresentamos abaixo, um quadro síntese do perfil das escolas da Regional, com o objetivo de situar as escolas destacadas dentre as demais. Acrescentamos os níveis de atendimento da Educação Básica oferecidos por cada uma, bem como o seu Nível

Sócioeconômico (NSE). Cabe esclarecer que o NSE<sup>34</sup> possibilita reconhecer cada escola dentro de um Grupo de Referência<sup>35</sup> considerando as condições sociais dos estudantes.

**QUADRO 7 - SÍNTESE DAS ESCOLAS DA REGIONAL CS – ANOS 2010**

<b>Escola</b>	<b>NSE</b>	<b>Níveis e modalidades de atendimento</b>	<b>Nº de licenças</b>
E1(CL)	-	EJA	272
E2(EP)	1,5	EI, 1º e 2º ciclos	253
E3(I)	5,7	1º, 2º, 3º ciclos, EJA	273
E4(MP)	2,0	EI, 1º e 2º ciclos	334
E5(LC)	3,6	EI, 1º, 2º e 3º ciclos, EJA	413
E6(BJ)	3,6	EI, 1º e 2º ciclos	167
E7(M)	5,7	EI, 1º, 2º e 3º ciclos	193
E8(AV)	3,9	1º, 2º e 3º ciclos	122
E9(UG)	3,4	EI, 1º e 2º ciclos, EJA	352
E10	-	EE	65

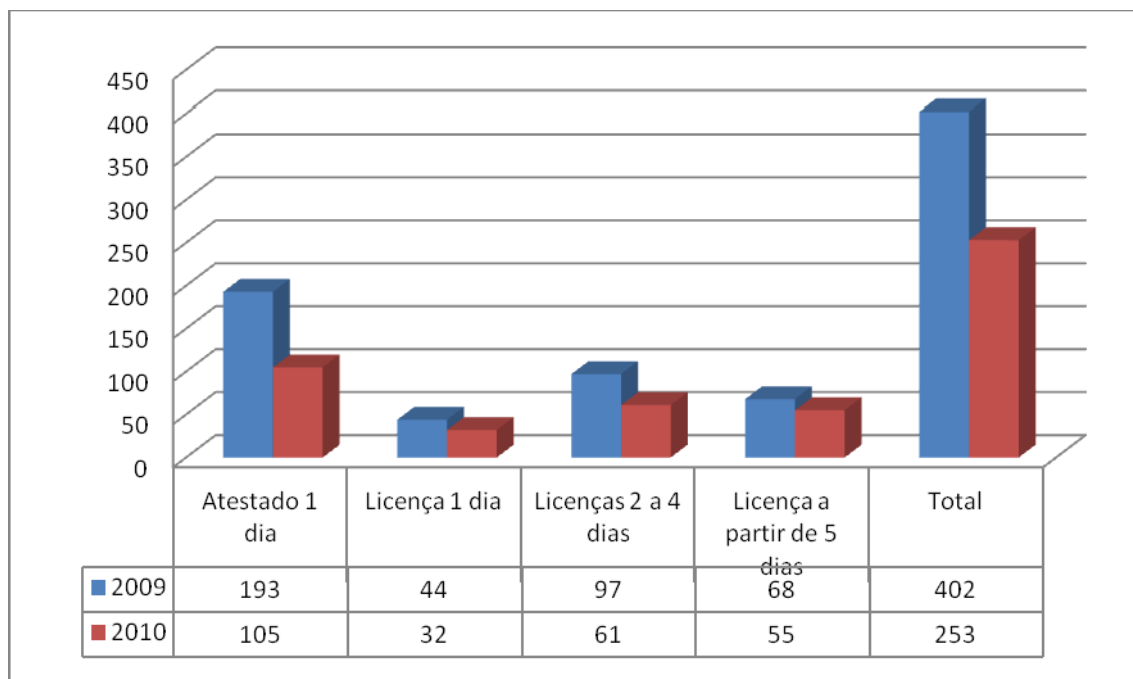
Fonte: SMED/GAPED

#### **4.4.3.1.1 O absenteísmo na escola que apresentou maior variação negativa de licenças médicas em 2010.**

Observa-se na E2 redução de todas as licenças médicas (vide GRÁFICO 11) e em todos os meses dos dois anos (TABELA 8), a escola apresenta índices superiores ao limite de (0,10) para o IF e (1,2) para a %AP (COUTO, 1987). Entretanto, houve redução tanto do volume de licenças por professores (IF) quanto do tempo de afastamento por professores (%AP), em todos os meses de 2010, exceto em maio e novembro. As licenças de menor duração reduziram mais do que as licenças mais longas e apresentam menor volume, diminuindo as “doenças invocadas” que geram afastamentos curtos (QUICK e LAPERTOSA, 1982).

<sup>34</sup> O NSE é calculado a partir de respostas dos estudantes a um questionário socioeconômico que levanta informações com relação à escolaridade dos pais e ao padrão de consumo da família. A partir da utilização de uma escala de 1 a 10, formam-se Grupos de Referência com o objetivo de estabelecer comparações mais justas entre as escolas, considerando que muitos fatores externos às escolas impactam o desempenho cognitivo dos estudantes (COSTA, 2011. P.22).

<sup>35</sup> As faixas de divisão do Grupo de Referência são: até 2; de 2,1 até 4; de 4,1 até 6; de 6,1 até 8; de 8,1 a 10. (Fonte SMED/PAP 2012)



**GRÁFICO 11 - LICENÇAS MÉDICAS CONCEDIDAS NA E 2 - REGIONAL CENTRO-SUL ANOS 2009 E 2010**

Fontes: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE; Arquivos da GERED CS 2010

Não obstante, nos primeiros meses no primeiro semestre – até maio –, e um mês no segundo semestre – novembro –, as licenças de menor duração permanecem maiores. Isto significa que a redução do volume total das licenças se deu de forma também diferenciada para os três períodos que compõem as licenças curtas neste estudo (atestados, licenças de um dia e licenças de dois a quatro dias).

A diferença encontrada na redução do número de licenças curtas nos demais meses, geralmente utilizadas para procedimentos médicos simples, pode ser decorrente do pagamento do prêmio para reunião pedagógica para todas as escolas municipais e o abono de permanência, referendados a partir de abril e julho, respectivamente. Ou seja, os professores deixaram de lançar mão dessa estratégia de alívio para as tensões (ESTEVE, 1999) em função de receber o benefício financeiro.

Portanto, à primeira vista, a redução das licenças “invocadas” ou licenças de curta duração poderia significar boa resposta “às medidas anti-absenteísmo desenvolvidas no ano” (QUICK e LAPERTOSA, 1982, p.64). Contudo, no segundo semestre, com menor número de dias letivos e já com a determinação dos dois benefícios, a escola apresentou maior volume de licenças e dias concedidos do que o primeiro semestre. Os dias concedidos pelas licenças mais longas foram aproximadamente 58% superiores em relação ao primeiro semestre.



Importante ressaltar que a E2 é a única escola da regional que em 2010 tinha direito ao recebimento do abono de permanência.

TABELA 8 - ÍNDICES GERAIS DA E 2 - REGIONAL CENTRO SUL – ANOS 2009 E 2010

Meses	2009 – 84 professores						2010 – 85 professores					
	Licenças	IF	Dias de licenças			%AP	Licenças	IF	Dias de licenças			%AP
			Curta duração	Longa duração	Total				Curta duração	Longa duração	Total	
2	20	0,24	17	25	42	3,13	10	0,12	11	10	21	1,54
3	39	0,46	40	25	65	3,52	20	0,24	26	10	36	1,84
4	33	0,39	39	20	59	3,90	17	0,20	19	15	34	2,11
5	24	0,29	27	15	42	2,38	27	0,32	35	15	50	2,80
6	47	0,56	48	35	83	4,94	21	0,25	23	20	43	2,41
7	29	0,35	26	25	51	4,67	17	0,20	15	25	40	3,92
8	50	0,60	50	60	110	6,55	29	0,34	23	45	68	3,64
9	58	0,69	61	40	101	5,47	31	0,36	38	20	58	3,41
10	45	0,54	50	35	85	5,95	25	0,29	23	30	53	3,90
11	26	0,31	35	25	60	3,57	31	0,36	25	45	70	4,12
12	31	0,37	38	35	73	7,90	25	0,29	21	40	61	7,18
<b>Total</b>	<b>402</b>	<b>0,40</b>	<b>431</b>	<b>340</b>	<b>771</b>	<b>4,59</b>	<b>253</b>	<b>0,25</b>	<b>259</b>	<b>275</b>	<b>534</b>	<b>3,14</b>

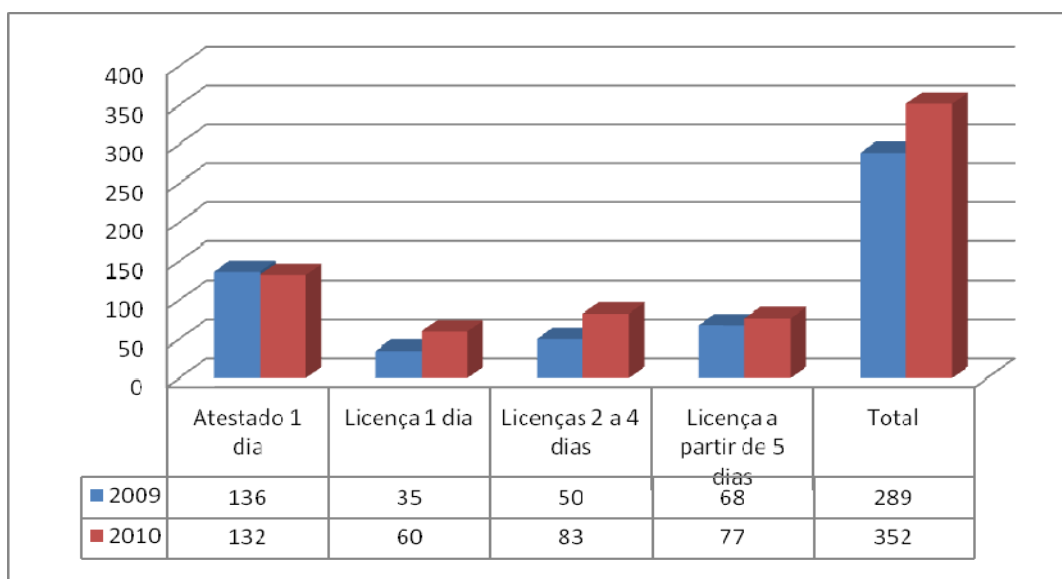
Fontes: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE;  
Arquivos da GERED CS 2010

Voltando o olhar para o calendário das atividades escolares e a ocorrência do absenteísmo na E2, observa-se que nos meses de maio e novembro, que foram os únicos meses de 2010 com (%AP) maiores em relação a 2009, houve maior concentração de avaliações da aprendizagem dos estudantes. O mês de julho teve maior tempo de permanência (%AP) em licenças no primeiro semestre com ligeira queda em agosto, quando também houve

avaliação, ao contrário de 2009. No mês de dezembro, com menos dias letivos houve menos volume de licenças, mas com vertiginoso aumento do tempo de afastamento.

#### 4.4.3.1.2 O absenteísmo na escola que apresentou a maior variação positiva de licenças médicas em 2010

Observa-se que na E9 (vide GRÁFICO 12 abaixo) houve aumento do volume de licenças e dias concedidos em licenças tanto de menor duração quanto mais longas. As licenças de menor duração permanecem menores que as licenças mais longas, contudo, com pouca diferença. Observa-se que os atestados médicos tiveram uma pequena redução e as demais licenças de um dia e de dois a quatro dias aumentaram significativamente. Portanto, permanecem elevadas as licenças “invocadas”, bem como as médias de licenças (IF) e tempo de afastamento por professor (%AP) em todos os meses, de acordo com o proposto pela literatura pesquisada.



**GRÁFICO 12 - LICENÇAS MÉDICAS CONCEDIDAS NA E9 - REGIONAL CENTRO-SUL – ANOS 2009 E 2010**

Fontes: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE; Arquivos da GERED CS 2010

A TABELA 9 abaixo expõe o cruzamento dos dados encontrados na E9 revelando altos índices de licenças médicas, justificando a maior variação positiva para o ano de 2010. Podemos considerar que nesta escola a estratégia do prêmio para a reunião pedagógica pode ter provocado efeito contrário, aumentando não somente as licenças curtas como também as

licenças a partir de cinco dias. O número de licenças foi maior em todos os meses, até setembro, à exceção de abril, elevando ainda mais a %AP por professores, até o mês de agosto. Contudo, em agosto as licenças de curta duração foram acentuadamente superiores às licenças de longa duração. O mês de setembro, embora com um volume elevado de licenças, apresentou ligeira redução no tempo de afastamento (%AP) em 2009.

TABELA 9 - ÍNDICES GERAIS DA E 9 - REGIONAL CENTRO SUL – ANOS 2009 E 2010

2009 – 65 professores							2010 – 63 professores					
Meses	Licenças	IF	Dias de licenças			%AP	Licenças	IF	Dias de licenças			%AP
			Curta duração	Longa duração	Total				Curta duração	Longa duração	Total	
2	9	0,14	8	15	23	2,21	14	0,22	11	35	46	4,56
3	27	0,42	21	30	51	3,57	36	0,57	33	50	83	5,73
4	29	0,45	31	30	61	5,21	26	0,41	20	45	65	5,43
5	24	0,37	24	30	54	3,96	46	0,73	47	40	87	6,58
6	20	0,31	19	20	39	3,00	43	0,68	36	60	96	7,26
7	15	0,23	15	15	30	3,55	28	0,44	30	25	55	7,28
8	18	0,28	18	15	33	2,54	46	0,73	62	5	67	4,83
9	39	0,60	35	60	95	6,64	43	0,68	52	30	82	6,51
10	46	0,71	43	60	103	9,32	27	0,43	25	35	60	5,95
11	40	0,62	39	40	79	6,08	30	0,48	30	40	70	5,56
12	22	0,34	18	25	43	6,01	13	0,21	12	20	32	5,08
<b>Total</b>	<b>289</b>	<b>0,37</b>	<b>271</b>	<b>340</b>	<b>611</b>	<b>4,70</b>	<b>352</b>	<b>0,47</b>	<b>358</b>	<b>385</b>	<b>743</b>	<b>5,90</b>

Fonte: Índice de licenças médicas – 2009 – Gerência de Informações Educacionais (GINED) e CAPE; Arquivos da GERED CS 2010

A partir do mês de outubro o volume de licenças bem como a %AP reduziram em relação a 2009, quando se apresentou a maior %AP, alterando a lógica encontrada para toda a RMEBH em outubro. A partir deste mês, os dois últimos meses apresentam-se diferenciados com menor número de períodos de afastamentos e dias concedidos em licenças, reduzindo as

porcentagens de aulas perdidas por professores. Tanto as licenças de curta duração quanto as longas contribuíram para essa redução.

Embora as licenças de curta duração sejam maiores do que as de longa duração, no segundo semestre de 2010, os dados revelam que a escola, ou a maior parte dos professores, pode ter aderido à proposta do prêmio para a reunião pedagógica fora do horário de cumprimento da jornada de trabalho, somente a partir de outubro à dezembro.

Voltando o olhar para a organização do calendário escolar, das atividades pedagógicas e a ocorrência do absenteísmo na E9 em 2010, verificamos que os meses de maio e agosto, junho e setembro apresentaram os maiores volumes de licenças médicas. Esses meses apresentam as porcentagens de aulas perdidas mais elevadas para o ano de 2010, à exceção de agosto. Contaram com mais dias letivos e foram meses de avaliação da aprendizagem dos estudantes, exceto o mês de junho. Os meses de fevereiro, abril, julho, outubro e dezembro que contaram com menos dias letivos, apresentaram também menores volumes de licenças e, à exceção de julho, as menores porcentagens de aulas perdidas por professores.

As análises realizadas para as duas escolas confirmam as tendências encontradas para a RMEBH em 2009. Para Chiavenato (1999), muitas organizações procuram combater o absenteísmo atuando sobre seus efeitos, substituindo os empregados que se desligaram ou descontando os dias perdidos ou ausentes dos que faltaram ou, ainda, punindo os faltantes. Contudo, o problema continua indefinidamente (p.51). O panorama encontrado no período compreendido pela pesquisa, o ano de 2009 para toda a RMEBH e 2010 para a GERED CS, aponta que as estratégias utilizadas pela SMED, na tentativa de minimizar os atestados de um dia e as licenças mais curtas e enfrentar o absenteísmo, delimitaram e ao mesmo tempo, potencializaram as licenças médicas.

De acordo com Rockwell e Ezpeleta (2007, p.131), essa realidade não documentada constitui o *espaçotempo* de existência do “outro” na escola, para além das determinações oficiais. O “outro”, também constitutivo da escola, é aqui compreendido “como tudo aquilo que o Estado, a partir de sua visão normativa ou categórica, costuma qualificar de desvio das normas” (p.140). Para chegar até esse “outro”, é preciso considerar as múltiplas realidades concretas que vários sujeitos podem identificar e viver como escola.

È importante ressaltar, contudo, conforme vimos, que as duas escolas analisadas apresentam contextos diferenciados – a E2 tem o “direito” a receber o prêmio por reunião pedagógica e também o abono de fixação e a E9 tem “direito” somente ao prêmio para a reunião pedagógica. São duas escolas com poucas diferenças em relação aos níveis e

modalidades de atendimento e ao número de professores. Mas pertencem a grupos diferenciados de referências do NSE – a E2, pertence ao primeiro grupo, sendo a segunda escola com o menor NSE da RMEBH – e, a E9, pertence ao segundo grupo, sendo a terceira com menor NSE da regional.

Porém, ainda assim, acreditamos que diante desse panorama que se construiu após a instituição dos abonos ou prêmios vinculados à frequência – de acordo com os dados de 2010 na regional pesquisada – a compreensão do absenteísmo docente na RMEBH pode ter se tornado ainda mais difusa e complexa. Destaca-se, nesse contexto de análise, a recente pesquisa realizada por Dantas (2012) em uma escola municipal da regional Noroeste, com o objetivo de analisar os impactos do abono de permanência e do prêmio para participação em reunião pedagógica. A escola escolhida para a observação *in loco*, está dentre as três únicas escolas da regional que fazem jus ao Abono de Fixação Profissional.

De acordo com a pesquisadora, os docentes decidiram recusar coletivamente o prêmio para as reuniões pedagógicas, pois o valor financeiro era muito baixo “para serem levados a se reunirem aos sábados, aumentando ainda mais a intensificação de seus trabalhos” e ainda pelo fato de se atrelar à assiduidade ao trabalho com limites ao número de faltas justificadas ou não (DANTAS, 2012, p. 160). Em relação ao abono de fixação, a pesquisadora colheu os dados relativos às licenças médicas concedidas ao longo dos anos de 2009, 2010 e 2011, mês a mês, para verificar a variação ocorrida, e constatou que houve redução nos índices de absenteísmo, se comparados aos anos de 2009 e 2010. Entretanto, percebeu uma tendência à elevação na ocorrência das licenças, no primeiro semestre de 2011.

Em suas conclusões, Dantas (2012) ressalta que o abono interferiu nas relações interpessoais dos docentes, causando discussões, descontentamentos e competitividade entre os professores. Embora tenha reduzido os níveis de absenteísmo no período estudado, eles continuam elevados, conforme constatado na análise do “ponto de jornada excedente” da escola, pois o que se observou foi uma grande movimentação de docentes ao longo desse período. Desvelando que a “premissa de que o pagamento do abono reduziria a rotatividade de professores na escola, não atingiu os resultados esperados” (p.161).

Para os docentes, o abono é considerado mais uma penalidade pelas faltas ao trabalho, do que uma gratificação ou um prêmio. A sensação é de culpa por estarem doentes e assim, deveriam ser punidos. Como o pagamento do abono direcionou-se exclusivamente para os professores em exercício nas atribuições de seus cargos, excluindo os demais professores em readaptação profissional, bem como os demais funcionários, foi considerado uma política discriminatória, gerando mais um foco de tensão (DANTAS, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, com o objetivo de compreender o absenteísmo por doença entre os trabalhadores docentes da RMEBH, permitiu conhecer e analisar as informações referentes aos afastamentos dos professores no conjunto das escolas municipais, ao longo do ano de 2009 e nas escolas da GERED CS ao longo de 2010, explorando suas dimensões mês a mês, observando a repetição e o número de dias de afastamentos concedidos em licenças médicas.

A análise sobre os dados quantitativos da pesquisa foi realizada à luz das contribuições de autores que abordam a temática do trabalho docente na contemporaneidade e discutem aspectos inerentes às reformas educacionais dos anos 1990, diante da ampliação do direito à educação no Brasil e em toda a América Latina, sem desconsiderar os primórdios de constituição da imagem da docência e da escola.

Importante ressaltar que o absenteísmo é definido como a falta do trabalhador ao trabalho nos momentos em que deveria estar presente. O absenteísmo por doença se caracteriza pela repetição e duração das licenças médicas, indicando que as licenças para períodos mais curtos – como um a dois dias – referem-se a doenças “invocadas”, ou seja, apenas justificam a ausência ao trabalho naquele dia, como uma dor de cabeça, um resfriado, um procedimento de exame médico de rotina, acompanhamento de familiares ao médico, dentre outros, e ainda servem para aliviar as tensões provenientes do trabalho. As licenças que geram mais dias de afastamento ao trabalho podem sinalizar problemas de saúde mais sérios.

Nesta pesquisa, foi possível dimensionar e confirmar a magnitude do índice de absenteísmo por doença nas escolas municipais. As análises demonstraram que a concessão de licenças para períodos mais curtos é mais comum do que a concessão de licenças para períodos mais longos. Contudo, as licenças a partir de cinco dias, apesar de se apresentarem em menor número, geram mais dias de afastamentos. Portanto, é grande o impacto das licenças no cotidiano escolar, seja de qual duração for.

O índice de frequência demonstra que a média de licenças por professores é elevada, bem como o número de dias concedidos em licenças em relação ao número de dias letivos no mês e no ano. A porcentagem de aulas perdidas também é elevada, implicando reorganizações do processo de ensino e aprendizagem, que podem refletir tanto a descontinuidade do trabalho pedagógico quanto a possibilidade do absenteísmo aumentar a si mesmo.

Ao relacionarmos os períodos do ano com as licenças médicas, identificamos que os índices de absenteísmo acompanham o período letivo escolar, tendendo ao aumento nos

meses com mais dias letivos, com prevalência de licenças médicas para períodos mais curtos, embora as licenças para períodos maiores permaneçam elevadas. E tendem a diminuir nos meses com menor número de dias letivos, prevalecendo os afastamentos para períodos mais longos, embora também o número de atestados permaneça elevado. Os meses de início dos semestres letivos – fevereiro e março, agosto e setembro – registram o maior aumento para o total de licenças do ano e as licenças que mais aumentam são as licenças de um dia. Os meses de final dos semestres – junho e julho, novembro e dezembro – registram a maior redução para o total de licenças do ano e são as licenças de um dia que mais reduzem. A hipótese é de que os professores, em vistas à proximidade das férias e ou feriados prolongados, vão empurrando a necessidade de alívio e descanso que podem ser concedidas pelas licenças de um dia.

As atividades do trabalho pedagógico realizado ao longo dos meses, também implicam ocorrência das licenças médicas, conforme sugere a análise dos dados. Os períodos de preparação do trabalho, de avaliação da aprendizagem dos estudantes, associados aos dias letivos em cada mês impactam e intensificam o trabalho do professor, confirmando a hipótese de alguns autores de que os períodos de férias, feriados e recessos permitem aos professores se recuperarem.

Pode-se inferir, com estes dados que a concessão de licenças médicas mantém estreita relação tanto com a “organização do trabalho docente” – que discrimina a divisão dos tempos, das tarefas e competências de cada um – quanto com a “organização escolar” – que compreende desde as competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, às metodologias usadas e os processos de avaliação adotados.

Ao analisarmos as médias de dias concedidos em licenças por escolas no conjunto das nove regionais, foi possível perceber que outros fatores, além do número de escolas e professores interferem na ocorrência das licenças médicas. Observamos, ainda, que as regionais que possuem maior número de escolas, não necessariamente possuem maior número de professores. Podemos apreender, diante da literatura pesquisada, que o papel regulador da definição de calendário, currículo, avaliações, dentre outros, é potencialmente significativo na escola, embora, não dêem conta da vida escolar como um todo.

Para um estudo mais completo e pormenorizado, a literatura pesquisada recomenda, ainda, o desdobramento dos índices por faixa etária, sexo, tempo de serviço, dentre outros. O levantamento do diagnóstico das doenças que levaram ao absenteísmo é

também um elemento importante a ser catalogado, tendo em vista a análise periódica das causas e a possibilidade de prevenção e condução de políticas de recursos humanos.

Na análise comparativa entre os anos de 2009 e 2010 verifica-se que os dados agregados para o conjunto das escolas, na regional destacada, apresentam comportamento mais homogêneo. Entretanto, nos dados de cada escola em separado, verifica-se variação no comportamento das licenças médicas. Essa análise comparativa é relevante, pois reflete as determinações de 2010 visando ao pagamento de prêmio para reunião pedagógica, fora do turno de trabalho, e também ao pagamento do abono de permanência, em algumas escolas, ambos como se viu vinculado à frequência dos professores.

Os dados indicam que houve redução da quantidade de licenças médicas. Os atestados recebidos pela escola decresceram, mas em contrapartida as demais licenças para períodos curtos (um dia e de dois a quatro dias) aumentaram, e as licenças para períodos superiores a cinco dias, embora tenham reduzido, se mantêm elevadas. Nas análises comparativas entre os dados de cada escola em separado, verifica-se que em quatro escolas houve redução no total das licenças, e em seis escolas houve aumento.

Os cenários das duas escolas sobre as quais refinamos a análise dos dados quantitativos nos mostram que, de um lado, a estratégia provocou efeito contrário, aumentando não somente as licenças curtas como também as licenças a partir de cinco dias. De outro lado, mostram que minimizou pouco o volume de atestados, aumentando as demais licenças. Estes cenários sinalizam, ainda, que sustentar a presença na escola para o recebimento do prêmio e abono, pode provocar a elevação das licenças de maior duração, indicando adoecimento real. Ou, uma vez que o limite de ausências é extrapolado, os professores, ao se verem excluídos do direito aos benefícios, podem acabar se valendo das licenças mais do que o necessário, reagindo às formas e às forças que o Estado desenvolve dentro da escola (ROCKWELL e EZPELETA, 2007).

Não obstante, as estratégias do prêmio e do abono, com critérios cumulativos e individuais, reforçam a visão do caráter individual do fenômeno e deixa pouco espaço para se considerar a complexidade das relações do trabalho docente, conforme apontam Esteve (1999, 2005), Oliveira (2002, 2003, 2005, 2007), Assunção (2003), Martinez (2003), Arroyo (2004), Teixeira (1998, 2001, 2003, 2004, 2007) Nóvoa (1991, 1995), Hypólito (1991, 1997), Fanfani (2007), dentre outros autores na literatura pesquisada. E pode contribuir ainda mais para a intensificação e a auto-intensificação do trabalhador docente, dotando o fenômeno do absenteísmo na RMEBH de maior complexidade.



Nesse sentido, os dados obtidos, considerando seus limites e sem a pretensão de esgotar o assunto, confirmam a tendência para o aumento das licenças médicas nas escolas municipais nos últimos anos. As estratégias utilizadas pela SMEDBH na tentativa de minimizar os atestados de um dia e as licenças mais curtas, e enfrentar o absenteísmo, analisadas nesta pesquisa, foram praticadas por um período de tempo muito curto. Portanto, somente podemos inferir, neste momento, como desdobramentos possíveis, que essas estratégias delimitaram e ao mesmo tempo, potencializaram as licenças médicas, tornando mais difusa a compreensão do absenteísmo docente.

Ressalta-se, portanto, a posição de que os dados numéricos oferecem inúmeras contribuições, porém podem ser insuficientes para expressar as singularidades do contexto escolar e dos modos pelos quais os professores, protagonistas da ação docente e autores do absenteísmo, exercitam suas práticas em momentos determinados pelos contextos políticos sobre os quais a educação se ancora. As transformações na organização do processo de trabalho docente expõem a necessidade de investigações sobre as situações concretas em que se realiza o trabalho na escola. A observação *in loco* na escola é essencial para a compreensão de como o absenteísmo está se manifestando na condição docente, incorporando a ideia de cotidianos escolares como realidades não documentadas, porém históricas, à luz do referencial teórico proposto por Rockwell e Ezpeleta (2007). Pois, o trabalho implica sujeito e meio, materializando-se entre o primeiro, que é singular, e o segundo, que também é singular.

Conforme já mencionado no texto da dissertação, verifica-se a preocupação da gestão municipal com o absenteísmo de seus servidores, sobretudo com os servidores da Educação. Assim sendo, os dados do absenteísmo docente nas escolas municipais de Belo Horizonte, ao longo dos dez últimos anos, possivelmente já foram analisados pelo Governo e pela equipe gestora da SMED e conseqüentemente, as metas projetadas para a redução do absenteísmo por doença, sobre os quais nos debruçamos neste estudo, estão levando em consideração as análises realizadas.

É preciso ressaltar que, ainda em 2010, a SMEDBH publicou outra Portaria para tratar da autorização para substituição dos professores, a partir de um dia de licença médica concedida. Não temos como analisar nesta pesquisa os impactos dessa ação política e a relação com o “abono” e o “prêmio”, mas não resta dúvida de que pode amenizar, no dia-a-dia da escola, os professores presentes.

Contudo, o panorama do absenteísmo docente com o qual nos deparamos em 2009 e 2010 em relação à pesquisa de Campos *et al* (2007) e aos dados da GAPED, a despeito das lacunas existentes, pode sugerir que as mudanças concretas que as escolas municipais

viveram em suas organizações de espaço e tempo de trabalho, com o término das reuniões pedagógicas, no turno, com a dispensa dos estudantes, a intensificação das avaliações sistêmicas, a alteração nos períodos de férias regulamentares dos professores que passaram de julho para janeiro a partir de 2008, seriam elementos que também podem implicar aumento dos afastamentos por licenças médicas dos professores ao trabalho na RMEBH, merecendo melhor investigação a respeito.

O presente estudo sugere, ainda, que o banco de dados da SMED discrimine os profissionais em readaptação profissional nas escolas para verificar seu impacto no cômputo geral das licenças médicas e na organização do trabalho e das atividades pedagógicas dos docentes em exercício na função. A pesquisa de Dantas (2012) aponta a insatisfação desses profissionais diante de sua exclusão ao recebimento do abono de fixação, mas não aponta se houve impacto na ocorrência absenteísmo. A análise feita pelo presente estudo, nas duas escolas – uma, com maior variação positiva de licenças médicas em 2010 e a outra, com a maior variação negativa – pela experiência e conhecimento da educação municipal de BH nos leva a considerar que, se constam licenças médicas desses servidores nos dados, não foram tais licenças que impactaram os quadros encontrados. O que não invalida a incoerência das estratégias na exclusão de profissionais da escola, sobretudo no que diz respeito ao abono de fixação.

A minha situação, como professora e pesquisadora que se tornou objeto de investigação, por também precisar recorrer ao absenteísmo para realizar esta pesquisa, aponta para necessidade de verificar como o fenômeno manifesta-se nos professores – mestrando ou doutorando – em exercício, seja nas escolas ou setores da SMEDBH. É imprescindível, nos casos específicos, maior valorização dos docentes com o retorno da autorização de licença para a realização de mestrado e doutorado na Instituição de Ensino Superior que lhe conceder aprovação, sem perda da remuneração, conforme disposto nos artigos do Capítulo III do Estatuto dos Servidores Públicos da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Não é nossa pretensão aqui discutir nenhum mérito das decisões tomadas pelo Governo Municipal de Belo Horizonte, muito menos colocar direitos e conquistas de estudantes e professores em confronto, mas colocar em evidência outras questões relacionadas ao trabalho docente, com a pretensão de tentar entender o absenteísmo para além da sua aparência e tornar mais compreensível o que perpassa a interpretação da realidade, exercitando a “imaginação sociológica” como um “artesão intelectual” tal como Wright Mills (2009) propõe.

A abordagem das contradições e convergências nas propostas das reformas educacionais deve antes reconhecer a importância do acesso universal à escola, senão seria ainda mais difícil falar em igualdade social (ASSUNÇÃO, 2003, p.87). Contudo, concordando com Oliveira *et al* (2010), é possível inferir que existe uma tensão entre a intenção reguladora da educação e a correspondência entre as expectativas da população que não são atendidas pelo Estado, interferindo nas expectativas colocadas sobre e pelos próprios professores. A multifatorialidade do fenômeno apresenta-se de tal forma que é preciso investir em cotidianos menores (ROCKWELL e EZPELETA, 2007), pois conforme mencionado na revisão da literatura, o absenteísmo já se destacava, embora não intensamente como na atualidade, no período oitocentista (OLIVEIRA, 2011).

A conclusão desse estudo sobre o absenteísmo docente nas escolas municipais de Belo Horizonte, no período especificado, aponta muitas inquietações e questionamentos. Os estudos indicam que a organização rígida do trabalho, aumenta mais a possibilidade de causar sofrimento no trabalhador do que as más condições de trabalho. Longe de esgotar o assunto, se abre a novos estudos e investigações em um caminho que “fez com que a escola passasse a ser vista como coisa do mundo natural, e não como uma criação histórica da vida em sociedade” (SOUZA, 2007, p.9).

A importância de pesquisar o fenômeno do absenteísmo docente deve cuidar para não vitimizar ou exaltar os professores e menos ainda, sobrepor-lhes direitos. Contudo, as proposições de redução do absenteísmo docente, embasados em critérios meritocráticos com incentivos, prêmios e gratificações não constituem valorização profissional e merecem maiores investigações já que a ação do professor expressa uma humana docência que se relaciona com o compartilhamento de políticas que respeitam o direito público a ter direitos.

## REFERÊNCIAS

ALTOÉ, A. *Políticas Institucionais e seus desdobramentos sobre o trabalho docente: absenteísmo e presenteísmo*. (Dissertação). Programa de Pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

ALVES, M. *Causas do absenteísmo na enfermagem: uma dimensão do sofrimento no trabalho*. Tese apresentada à Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Enfermagem. São Paulo, 1996. Enviada por e-mail em 01 de agosto de 2011.

ALVES, M.; GODOY, S. C. B.; SANTANA, D. M. Motivos de licenças médicas em um hospital de urgência-emergência. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 2006. Mar/Abril, 59, nº 2. P. 195-200. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2670/267019622014.pdf>> acesso em setembro de 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais*. 2ª edição. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRADE, T.B.; SOUZA, M. G. C.; ANDRADE, F. B. Prevalência de absenteísmo entre trabalhadores do serviço público. Vitória, Espírito Santo. *Scientia Medica*, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 166-171, out./dez. 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/scientiamedica/article/viewFile/3950/3515> acesso em setembro de 2011.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 3ª ed. São Paulo, Boitempo, 2000.

APPLE, M.; KENNETH, T. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p.62-73, 1991.

ARANHA, A.S. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, M.M. *Gestão educacional – Novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ARROYO, M.G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: Elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T.T.S. (Org.) *Trabalho, educação e prática Social: Por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. P. 163 a 216.

ARROYO, M.G. O aprendizado do direito à cidade: Belo Horizonte – a construção da cultura pública. *Educação em Revista*, nº.1 (jul.1985). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997. P.23 a 38.

ARROYO, M.G. *Ofício de Mestre*. Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, M.G.. *Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M.G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org). *Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB*. BH: Autêntica, 2007.

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*. BH: Autêntica, 2003, p. 87 a 101.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASSI, I. B. Absenteísmo. In: OLIVEIRA *et al* (Org). *Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da UFMG (GESTRADO). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2010.

BELO HORIZONTE. Lei nº 620 de 19 de junho de 1957 de Belo Horizonte. Aprova os quadros de pessoal, institui novo sistema de classificação de cargos no serviço público da prefeitura de belo horizonte e dá outras providências. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/238567/lei-620-57-belo-horizonte-mg>> Acesso em dezembro de 2011.

BELO HORIZONTE. *Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte*. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1990.

BELO HORIZONTE. Decreto de criação nº 6.991 de 10/10/1991. Cria como Unidade de Ensino, o Centro de Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino – CAPE. *Minas Gerais de 11 de outubro de 1991*. Publicação de terceiros. Disponível em <<http://www.pbh.gov.br/ensino/smed/cape/portaria/d6.991.htm>> Acesso em setembro de 2009.

BELO HORIZONTE. Escola Plural. Proposta Político-Pedagógica. Rede Municipal de Educação. *Caderno 0*. Outubro de 1994. 2ª edição da 1ª versão.

BELO HORIZONTE. Lei 7169 de 30/08/96. Institui o Estatuto dos Servidores Públicos do quadro geral de pessoal do Município de Belo Horizonte vinculados à administração direta, (vetado) e dá outras providências. *DOM*, 30 de agosto de 1996.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 9.140, de 12 de março de 1997. Regulamenta a Lei nº 7.135, de 05 de julho de 1996, que "Cria o Programa Bolsa-Escola e dá outras providências". *DOM*, 13 de março de 1997.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 9.371 de 07 de outubro de 1997. Regulamenta as licenças previstas nos artigos 140 a 163 da Lei 7.169, de 30 de agosto de 1996, aprova os formulários de solicitação de licença constantes nos Anexos e dá outras providências. *DOM*, 08 de outubro de 1997.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 9.394, de 30 de outubro de 1997. Fixa critérios para a apuração da frequência e da jornada dos servidores públicos do Município de Belo Horizonte, vinculados à Administração Direta, altera o Decreto nº 6.782, de 28 de fevereiro de 1991, e dá outras providências. *DOM*, 31 de outubro de 1997.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED/SMAD Nº 008/97. Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências. *DOM*, 03 de dezembro de 1997.

BELO HORIZONTE. Lei 7235 de 27/12/1997. Dispõe sobre o quadro especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o Plano de Carreira dos servidores da educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. *DOM*, 27 de dezembro de 1997.

BELO HORIZONTE. Decreto n. 10.554 de 15/03/2001. Dispõe sobre a alocação, denominação e atribuições dos órgãos de terceiro grau hierárquicos e respectivos subníveis da estrutura organizacional da Administração Direta do Executivo, na Secretaria Municipal da Coordenação de Política Social e dá outras providências. *DOM*, 16 de Março de 2001.

BELO HORIZONTE. Lei nº 8287 de 28/12/2001. Dispõe sobre o Programa Bolsa-Escola Municipal – BEM-BH – e dá outras providências. *DOM*, 29 de dezembro de 2001.

BELO HORIZONTE. Parecer nº 039/02. Assunto: Substituição de Professores da RME/BH. Secretaria Municipal da Coordenação de Política Social – Conselho Municipal de Educação. *DOM*, 28 de Março de 2002.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED/SCOMARH/044/2002. Altera o & 5º do art. 18 da Portaria SMED/SMAD nº 008/97 “Dispõe sobre critérios para organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências”. *DOM*, 17 de abril de 2002.

BELO HORIZONTE. *Projeto de Ação Pedagógica. Educação Básica. Escola Plural*. SMED, Março/2003.

BELO HORIZONTE. Instrução de Serviço SMED Nº 02/2003, 20/10/2003. Dispõe sobre o funcionamento das Unidades Municipais de Ensino de Belo Horizonte. *DOM*, 24 outubro de 2003.

BELO HORIZONTE. Decreto 11738/04. Altera e acresce dispositivos ao decreto nº 9.371, de 07 de outubro de 1997. *DOM*, 24 de junho de 2004.

BELO HORIZONTE. Anuário estatístico de Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/*Secretaria Municipal de Modernização Administrativa e Informação*/Gerência de Informações Técnicas, 2004.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 226/2004. “Dispõe sobre os parâmetros para elaboração do Calendário Escolar de 2005 das unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que atendem Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos”. *DOM*, 21 dezembro de 2004.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 013/2005, 28 de janeiro de 2005. Poder Executivo “Dispõe sobre os parâmetros para elaboração do Calendário Escolar de 2005 das Unidades Escolares da RME/BH que atendem aos Ensinos Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial”. *DOM*, 29 janeiro 2005.

BELO HORIZONTE. Instrução de Serviço SMED nº 001/2005, 28 de março de 2005. Instrução de Serviço Dispõe sobre o cumprimento da carga horária do aluno, turno diurno, nas unidades municipais de ensino de Belo Horizonte. *DOM*, 30 março 2005.

BELO HORIZONTE. *Tempos Escolares: Construindo Possibilidades*. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação, 2005.

BELO HORIZONTE. *Panorama da educação municipal*. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Dezembro de 2006.

BELO HORIZONTE. Emenda à Lei Orgânica nº 20, de 1º de fevereiro de 2007. Altera a redação da alínea "c", do inciso X do art. 158 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte - LOMBH - e dá outras providências. *DOM*, 16 de fevereiro de 2007.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 056/2008. Estabelece parâmetros para elaboração do Calendário Escolar para o ano de 2009. *DOM*, 11 de Novembro de 2008.

BELO HORIZONTE. *Desafios da formação*. Proposições curriculares para o Ensino fundamental. RMEBH. SMED. Texto preliminar, Janeiro/2008.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 13.568 de 13 de maio de 2009. Institui a Gestão Estratégica Orientada por Resultados e cria o Programa BH Metas e Resultados. *DOM*, 14 de maio de 2009.

BELO HORIZONTE. Comunicado. O número de alunos matriculados na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, de acordo com o Sistema de Gestão Escolar – SGE, na data de referência para o Censo Escolar 2009 (27/05/2009), última quarta feira do mês de maio, conforme Portarias do MEC Nº 264, de 26 de março de 2007, do INEP Nº ID107 84, de 06 de maio de 2009 e Decreto Nº 6.425, de 4 de abril de 2008. *DOM*, 04 de novembro de 2009.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 230/2009. Estabelece parâmetros para elaboração do Calendário Escolar para o ano de 2010. *DOM*, 05 de Novembro de 2009.

BELO HORIZONTE. Comunicado: O número de alunos matriculados na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, de acordo com o Sistema de Gestão Escolar – SGE, na data de referência para o Censo Escolar 2009 (27/05/2009), última quarta feira do mês de maio, conforme Portarias do MEC Nº 264, de 26 de março de 2007, do INEP Nº ID107 84, de 06 de maio de 2009 e Decreto Nº 6.425, de 4 de abril de 2008. *DOM*, 11 de Novembro de 2009.

BELO HORIZONTE. Lei nº 9.815 de 18 de Janeiro de 2010. Concede reajustes remuneratórios aos servidores e empregados públicos da Administração Direta e Indireta do Poder Executivo e dá outras providências. *DOM*, 18 de Janeiro de 2010.

BELO HORIZONTE. Prefeitura assina Projeto de Lei que amplia licença maternidade. Poder Executivo. Capa. *DOM*, 09 de março de 2010.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 13.914 de 06 de abril de 2010. Regulamenta o artigo 4º da Lei nº 9.815, de 18 de janeiro de 2010, que institui o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica. *DOM*, Belo Horizonte, 07 de Abril de 2010.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 14.021 de 06 de julho de 2010. Secretaria Municipal de Governo. Regulamenta o art. 3º da Lei nº 9.815, de 18 de janeiro de 2010. *DOM*, 07 de Julho de 2010.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 065/2010. Define as Escolas e Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte cujos servidores e empregados públicos farão jus ao abono de estímulo à fixação profissional instituído pela Lei nº 9.815/10. *DOM*, 10 de Julho de 2010.

BELO HORIZONTE. Comunicado: A Secretaria Municipal de Educação comunica o número de alunos matriculados na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, de acordo com o Sistema de Gestão Escolar (SGE), na data de referência para o Censo Escolar 2010 (26/05/2010), última quarta-feira do mês de maio, conforme Portarias do MEC Nº264, de 26 de março de 2007, do INEP Nº 45, de 12 de fevereiro de 2010 e Decreto Nº 6.425, de 4 de abril de 2008. *DOM*, 24 de agosto de 2010.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED/SMPL Nº 153/2010. Revoga a Portaria SMED/SCOMARH/044/2002 e faz nova alteração do § 5º do artigo 18 da Portaria SMED/SMAD Nº 008/97 que “Dispõe sobre critérios para organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências”. Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Informação. *DOM*, 19 de novembro de 2010.

BELO HORIZONTE. Lei 10.103/10 de 18/01/2011. Recepção a Lei Federal nº 11.770, de 09/09/2008, no âmbito da Administração direta e indireta do Executivo do Município. *DOM*, 19 de janeiro de 2011.

BELO HORIZONTE. *Gestão Escolar Triênio – 2012/2014. Secretaria Municipal de Educação*. 1º Fórum de Diretores e Vice-Diretores da RME – Janeiro 2012. Disponível em <<http://intranet.educacao.pbh/pagina/gabinete>> Acesso em março de 2012.

BOGDAN, R.C., BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação*. Editora: Porto Editora Portugal, 1994.

BOURDIEU. P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 7ª edição, Editora Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CAMPOS, G.M.; ARANHA, A.V.S.; CUNHA, D. M. *Absenteísmo por licença médica na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. Disponível em <[http://www.sitre.cefetmg.br/galerias/arquivos\\_download/Absentexsmo\\_por\\_licenxa\\_mx dica\\_na\\_Rede\\_Municipal\\_de\\_Ensino\\_de\\_Belo\\_Horizonte.pdf](http://www.sitre.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Absentexsmo_por_licenxa_mx dica_na_Rede_Municipal_de_Ensino_de_Belo_Horizonte.pdf)> acessado em 30/07/2011.

CHIAVENATO, I. *Planejamento, recrutamento e seleção de pessoal: como agregar talentos à empresa*. 4ª edição. SP: Atlas, 1999

CHIAVENATO, I. *Recursos Humanos*. Ed, compacta, 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2000.

CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação* Ed. Vozes: Petrópolis, 1999.



COUTO, H.A. Temas de Saúde Ocupacional – *Coletânea dos Cadernos Ergo*. 1ª edição. BH: Ergo, Ltda, 1987.

COSTA, S.A. *O Valor Agregado em Leitura como Indicador de Qualidade das Escolas Municipais de Belo Horizonte*. Dissertação de mestrado. UFMG/FaE. BH, 2011.

CUNHA, D. M. Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. *ANPED, GT Trabalho e Educação*, 2007. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3586--Int.pdf>> Acesso em 15/02/2012.

CUNHA, D. M. *Atividade Humana e produções de saberes no trabalho docente*. FaE/UFMG. Comunicação, outubro de 2007 <http://pt.scribd.com/doc/6898497/CUNHAAtividade-humana-e-producao-de-saberes-no-trabalho-docente>. Acesso em 15/02/2012.

CUNHA, J. C. C. B. *Adoecimento e afastamento do trabalho de servidores públicos estaduais de Santa Catarina, 1995 a 2005*. (Dissertação). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Florianópolis, 2007. Disponível em <<http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/images/stories/dissertacaojaneclia.pdf>> Acesso em novembro de 2011.

CURY, C. R. J. República – Educação – Cidadania: tensões e conflitos. *Cadernos de História da Educação*. V. 09, nº1. jan/jun. 2010.

CURY, C. R. J. Projetos republicanos e a questão da Educação Nacional. Pensar a Educação. Pensar o Brasil. In: *Pensar a Educação Pensar o Brasil*, Belo Horizonte: Mazza Edições; 2009. p.79 – 103.

DALBEN, A. I. L. F. (Org.) *Singular ou Plural? Eis a Escola em Questão*. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000.

DANTAS, M. E. O. *A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: os impactos da Lei nº 9815/2010 sobre o Presenteísmo/Absenteísmo dos Professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC). Belo Horizonte, maio de 2012.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Editora Cortez/ Oboré, 1987.

DELCOR, N. S. *Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino em Vitória da Conquista*, Salvador, Bahia. 2003. (Mestrado) Curso de Pós-Graduação em Medicina e Saúde, Universidade Federal da Bahia (UFB), 2003.

DELCOR, N. S.; ARAÚJO, T.; REIS, E. J. F.; PORTO, L. A.; CARVALHO, F. M.; SILVA, M. O.; BARBALHO, L.; ANDRADE, J. M. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino em Vitória da Conquista, Bahia. 2002. *Caderno de Saúde Pública*. Vol. 20, n 1, RJ, janeiro/fevereiro de 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n1/35.pdf>> Acesso em outubro de 2011.

DOMINGUES, D. Impactos do trabalho na saúde docente. (Dissertação) FaE/UFMG, 1997. In: ZAIDAN, S.; SOUSA, E. S. (Org.) *Estado do conhecimento sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: 1986-2005*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009. P. 219-238.

DIAS, D. S. *TRABALHO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: A Tessitura de Saberes numa Perspectiva Ergológica*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2009.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Com um estudo da obra de Durkheim, pelo Prof. Paul Fauconnet; Tradução do Prof. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos. 11ª Edição, 1978.

DURKHEIM, E. *A Evolução pedagógica*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, P.41-61, 1991.

ENGUITA, M. F. *Educar em tiempos inciertos*. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. 2ª Ed. Portugal: Porto. Editora LTDA, 1995, Parte IV, P.93-124.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. EDUSC: SP, 1999.

ESTEVE, J. M. Bem-estar e saúde docente. In: *Revista PRELAC Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe*. nº 1/ junho, 2005. P.117-134. Disponível em

FALCÃO, J. T. R.; RÉGNIER, J. C. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.81, nº 198, P. 229-243, maio/agosto 2000.

FANFANI, E.T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. In: *Educação & Sociedade: Revista Ciências da Educação*. nº 99, vol. 28, Maio/Agosto de 2007a.

FANFANI, E.T. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Argentina, 2007b.

FARIA FILHO, L. M. A escola no movimento da cidade: os grupos escolares em Belo Horizonte. In: *Educação em Revista*, nº.1 (jul.1985). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997. P.89 a 101.

FARIA FILHO, L. M. *Dos Pardieiros aos Palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, L. M.; BERTUCCI, L. M. EXPERIÊNCIA E CULTURA: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, P.10-24, jan/jun 2009. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/1-fariafilho-bertucci.htm>> acesso em fevereiro de 2012.

FARIA FILHO, L. M. As retóricas das reformas. In: *Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil*, Belo Horizonte: Mazza Edições; 2010. P.13-24.

FIDALGO, F. *Relações sociais, corporativismo e trabalho docente: avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarização dos professores*. (Dissertação). FaE/UFMG, Belo Horizonte, 1993.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 43 a 75.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

GASPARINE, S.; BARRETO, S. M; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n.2, P. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>> Acessado em julho de 2009.

GODOY, S. C. B. *Absenteísmo-doença entre funcionários de um hospital universitário*. Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem da UFMG. (Mestrado). Belo Horizonte, Escola de Enfermagem, 2001.

GODOY, S. C. B. *Prazer e sofrimento do enfermeiro na relação com o trabalho: Estudo em um hospital de urgência e emergência de Belo Horizonte*. Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem da UFMG. (Tese de Doutorado). Belo Horizonte, Escola de Enfermagem, 2009. Disponível em [http://www.enf.ufmg.br/site\\_novo/modules/mastopublish/files/files\\_4c1630160e020.pdf](http://www.enf.ufmg.br/site_novo/modules/mastopublish/files/files_4c1630160e020.pdf) Acesso em setembro de 2011.

GOMES, N. L. Educação em Belo Horizonte: um movimento aberto à diversidade? In: *Educação em Revista*, nº. 1 (jul.1985). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997. P.39 a 54.

GONÇALVES, G. Uso profissional da voz em sala de aula e organização do trabalho docente. (Dissertação), 2003. In: ZAIDAN, S.; SOUSA, E. S. (Org.) *Estado do conhecimento sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: 1986-2005*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009. P. 219-328.

GONÇALVES, I. A. Os projetos de educação dos republicanos mineiros. In: *Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil*, Belo Horizonte: Mazza Edições; 2009. P.106-120.

HYPÔLITO, Á. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, P.3-21, 1991.

HYPÔLITO, A. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

JESUS, S.N. *Desmotivação e crise de identidade na profissão docente*. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/viewFile/6458/6317>. Acesso em agosto de 2009.

JÚNIOR, G. G.; HELENO, R. C. F.; NETO, J. D. V.; FERREIRA, N. A.; VIEIRA, S. V. R. Absenteísmo-doença entre profissionais de enfermagem da rede básica do SUS Campinas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*. Vol.10. nº3 São Paulo. Set. 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1415-790x2007000300011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1415-790x2007000300011&script=sci_arttext) Acesso em outubro de 2011.

LE GOFF, J. Documento/monumento. In: *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. P.535-553.

LEMOS, J.C. *Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários*. Florianópolis, Santa Catarina, 2005. Tese de doutorado da UFSC em Engenharia de Produção. Disponível em <http://fatorhumano.ufsc.br/files/2010/12/JADIR-CAMARGO-LEMOS.pdf> Acesso em outubro de 2011.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, P. 1159-1180, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf> Acesso em julho de 2010.

LUDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de *Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n 100, p. 1179 – 1201 out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf> Acesso em julho de 2010.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, nº 9, 1998, P.51-75.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Vol.01 / n. 01 agosto - dezembro 2009.

MARCHESI, A. *Valores e Competências do Educador*. Disponível em [http://oei.org.br/pronunciamentos/valores\\_competencias\\_do\\_educador.pdf](http://oei.org.br/pronunciamentos/valores_competencias_do_educador.pdf), Acessado em 01/03/2012.

MARTINEZ, D. Estudos sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org). *Reformas educacionais na América latina e os Trabalhadores docentes*. BH: Autêntica, 2003, p. 75 a 85.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. 10ª Edição. São Paulo, 1985.

MELO, S. D. G. *Trabalho, Resistência e Reorganização dos Docentes*. Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação. *Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação* Rio de Janeiro, 22 e 23 de abril de 2010. Disponível em <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/Diniz1.pdf> Acesso em 01/03/2012.

MILLS, C. W. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed.2009.

MIRANDA, S.A. *O movimento de constituição da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (1987-1992): Progressivo avanço do direito à educação*. FaE/UFMG, 1998. Dissertação de mestrado.

NAGLE, J. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. (Org.) *História geral da civilização brasileira*. Cap. III: O Brasil Republicano. Vol.2: Sociedade e instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Difel, 1977.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p.109-139, 1991.

NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Editora Porto, 1991.

NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Editora Porto, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995, P.13 -33.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA e ROSA, M.F.F. *Política e gestão da educação*. BH: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, D. A. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: *Reformas educacionais na América latina e os Trabalhadores docentes*. BH: Autêntica, 2003, P. 13 a 37.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América latina e suas conseqüências para os Trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, P. 753-775, outubro de 2005.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Revista Educação & Sociedade*, nº 99, vol. 28, Maio/Agosto de 2007. P. 355 a 375.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. Pesquisa “Trabalho Docente na Educação no Brasil”. Sinopse do *Survey* nacional. (Coordenação nacional) *GESTRADO/FaE/UFMG*. Belo Horizonte, dezembro de 2010. Disponível em <[http://www.fae.ufmg.br/gestrado/files/relatorio\\_sinopse.pdf](http://www.fae.ufmg.br/gestrado/files/relatorio_sinopse.pdf)> acesso em dezembro de 2011

OLIVEIRA, D. A.; GONÇALVES, G. B. B.; MELO, S. D.; FARDIN, V.; MILL, D. *Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor*. 2010. Disponível em <<http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>> acesso em fevereiro de 2012.

OLIVEIRA, E. *O Processo de Produção da Profissão Docente: Profissionalização, Prática Pedagógica e Associativismo dos Professores Públicos Primários m Minas Gerais (1871-1911)*. Dissertação de mestrado. FaE/UFMG. BH 2010.

PASCHOALINO, J. B. Q. *Matizes do mal-estar dos professores: um estudo de caso de uma escola pública do ensino médio*. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, 2007.

PINTO, M. F. N. *O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado – Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394/ 96 de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, de 23 de dezembro de 1996.

QUICK, T. C.; LAPERTOSA, J. B. Análise do absenteísmo em usina siderúrgica. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*. Nº 40, vol. 10, out, nov, dez, 1982.

ROCHA, M. C. *Magistério primário: uma fotografia da rede municipal de ensino de Belo Horizonte*. FAE/UFMG, 1996. Dissertação de Mestrado.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A ESCOLA: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, nº 2, P.131-147, Jul/Dez 2007. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>> Acesso em outubro de 2011.

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2.ed., Portugal: Porto Editora, 1995.

SAMPAIO, M.; M. F.; MARIN, A. J. *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.25, n. 89, p.1203-1225, setembro/dezembro de 2004.

SANTOS, J.P.; MATTOS, A. P. Absentismo-doença na prefeitura municipal de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*. São Paulo, 35, nº 121. P. 148-156, 2010. Disponível em <[redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1005/100513733016.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1005/100513733016.pdf)> Acesso em outubro de 2011.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Coleção educação contemporânea. 11ª Edição, 1996. Editora Autores Associados.

SCHWARTZ, Y. A Comunidade Científica Ampliada e o Regime de Produção de Saberes. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, nº 7, P. 38-46, jul./dez. 2000.

SILVA, D. M. P. P.; MARZIALE, M. H. P. Absenteísmo de trabalhadores de enfermagem em um hospital universitário. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. Vol.8. nº 5, Ribeirão Preto, Out. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?>> Acesso em outubro de 2011.

SILVA, D. M. P. P.; MARZIALE, M. H. P. O adoecimento da equipe de enfermagem e o absenteísmo doença. *Revista Ciência, Cuidado e Saúde*, Maringá, V. 1, nº1, P. 133-136, 1º sem. 2002. Disponível em <[eduemojs.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/.../3607](http://eduemojs.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/.../3607)> Acesso em outubro de 2011.

SILVA, L. S. *Perfil do absenteísmo em um banco estatal em Minas Gerais: análise no período de 1998 a 2003*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Pública da Faculdade de Medicina da UFMG. Belo Horizonte, 2004. Disponível em <[ftp://ftp.medicina.ufmg.br/cpg/programas/saude.../luiz\\_silva05.pdf](ftp://ftp.medicina.ufmg.br/cpg/programas/saude.../luiz_silva05.pdf)> Acesso em outubro de 2011.

SOUZA, E. F. *Os reflexos da contemporaneidade na profissão docente*. 2008. Dissertação. UEMG FUNEDI/Universidade do Estado de Minas Gerais. Disponível em <[www.funedi.edu.br/files/.../DissertacaoEleniceFerreiraSouza.pdf](http://www.funedi.edu.br/files/.../DissertacaoEleniceFerreiraSouza.pdf)> Acesso em outubro de 2011.

SOUZA, J. V. A. Estrutura e ação na sociologia contemporânea: Pierre Bourdieu e Michel de Certeau. *Revista de Ciências Humanas*. Viçosa, julho 2003, v. 3, n. 1, p. 23-33.

SOUZA, J. V. A. *Introdução à Sociologia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, J. V. A. Quem AINDA quer ser PROFESSOR? *Boletim da UFMG – Opinião*, nov/2011.

RIBEIRO. C.A.N. *Perfil do absenteísmo por lombalgia nos servidores públicos municipais da cidade de Goiânia*. Universidade de Brasília, Faculdade de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde. (Dissertação). Brasília, 2010. Disponível em <[repositorio.bce.unb.br/.../2010\\_CristinaAparecidaNevesRibeiro.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/.../2010_CristinaAparecidaNevesRibeiro.pdf)> Acesso em outubro de 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, P. 215-233, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências m relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

TEIXEIRA, I. A. C. Temporalidades con (videntes) nos territórios da educação. *Educação em Revista*, nº 34, dezembro de 2001.

TEIXEIRA, I. A. C. Tempos enredados na condição docente: narrativas de professores e professoras. *Pro-posições*. vol.14, nº 1, jan/abr.2003. Disponível em <[www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto293.html](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto293.html)> Acesso em fevereiro de 2012.

TEIXEIRA, I. A. C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: (Org). ZAGO, CARVALHO, N. M; VILELA, R. A. T. V. *Itinerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. P. 81 a 105. Rio de Janeiro. DP & A Editora, 2003

TEIXEIRA, I.A. C.; ALVARENGA, C. *Fios e tramas do tempo na vida dos/as professores/as. Narrativas de mestras de escolas rurais e urbanas*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sórias. A questão social no novo milênio. Coimbra 16,17 e 18 de setembro de 2004. Disponível em <[www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/InesTeixeira\\_CatarinaAlvarenga.pdf](http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/InesTeixeira_CatarinaAlvarenga.pdf)> Acesso em fevereiro de 2012

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Revista Educação & Sociedade*, nº 99, vol. 28, Maio/Agosto de 2007. P. 426 a 443.

TEIXEIRA, I. A. C.; LEAL, A. A. A. *Arquitetura dos tempos escolares: os calendários e horários*. 2008. Disponível em <[www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/131.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/131.pdf)> Acesso em fevereiro de 2012.

THOMPSON, E. P. O Tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: TOMAZ, T.S. (Org.). *Trabalho, educação e prática Social: Por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VAGO, T. M. Belo Horizonte, cenário de práticas corporais. *Educação em Revista*, nº. 1 (jul.1985). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997. P.71a 88.

VEIGA, C. G. Projetos Urbanos e Projetos Escolares aproximação na produção das representações de educação em fins do século XIX. *Educação em Revista*, nº.1 (jul.1985). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997. P.103 a 112.

WEBER, M. *A Ética protestante e o espírito do capitalismo*. 4ª Edição. Editora Martins Claret Ltda, 2001.

ZAIDAN, S.; SOUSA, E.S. (Org.) *Estado do conhecimento sobre a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: 1986-2005*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009.

ZANTEN, A. V. (Coord). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



**ANEXOS**

**ANEXO A – CÓPIA DA SOLICITAÇÃO APRESENTADA AOS SECRETÁRIOS DE ADMINISTRAÇÃO REGIONAL MUNICIPAL E RETORNO DA SOLICITAÇÃO**

EMUF

A  
GERED. L

Belo Horizonte, 12 de julho de 2010.

Para conhecimento.  
Gentileza informar a  
servidora.

Ilmo Senhor  
Pier Giorgio Senesi Filho  
Secretário de Administração Regional Municipal Leste

Tir. Les Frades/Rafael Pinto - BM 04.120-9  
Gerente de Recursos Humanos  
SARMU - GERHUM-L  
09/12/10

Prezado senhor,

Marília Sousa Andrade Dias é professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Ela está realizando, sob minha orientação, uma pesquisa sobre o absenteísmo em escolas da Rede Municipal de Educação.

Trata-se de pesquisa estritamente acadêmica, cujo objetivo é conhecer os fatores que levam ao absenteísmo e as respectivas implicações disso no cotidiano escolar, sem qualquer propósito de expressar julgamento ou fazer avaliação.

Queira, por gentileza, autorizar à mestranda a consulta a informações referentes ao quadro da Apuração Mensal de Presença (AMP) visando coletar dados sobre ausências de professores dessa regional.

Certo de contar com sua colaboração, subscrevo-me.

A  
GERHUM-L  
*[Handwritten signature]*  
Pier Giorgio Senesi Filho - BM 03.405-8  
Secretário de Administração Regional  
Municipal Leste/SARMU-L

Atenciosamente.

*[Handwritten signature]*  
Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza (FAE/UFMG)  
Orientador

*[Handwritten signature]*  
05/11/10

PROTOCOLO  
SARMU-L  
Nº 1199/10  
DATA: 05/11/10  
RECIBO  
Ana Paula - 284526-x  
(NOME LEGÍVEL - BM/MAT.)

José Eduardo Silva Vidigal - BM: 34.973-2  
Gerente Regional de Educação  
GERED-L / SARMU-L  
CABINETE DA SMARH / PROTOCOLO  
Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos  
Data: 12 / 11 / 10  
Nome: *[Handwritten signature]* BM: 94505



PREFEITURA MUNICIPAL  
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO,  
ORÇAMENTO E INFORMAÇÃO  
SECRETARIA MUNICIPAL ADJUNTA DE RECURSOS HUMANOS

Ofício EXT.GAB-SMARH/ SARMU-L/ GERHUM-L- Nº480/2010

Belo Horizonte, 03 de dezembro de 2010.

Ilmo. Sr. Gerente.

Em atenção ao requerimento do Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza (FAE/UFMG), apresentamos os esclarecimentos que se seguem.

Foi requisitada consulta às seguintes informações: “referentes ao quadro da Apuração Mensal de Presença (AMP), visando coletar dados sobre a ausência de professores dessa regional”.

Em observância ao artigo 5º, inciso XXXIII da CF/88, bem como o artigo 4º, § 5 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, é assegurado ao cidadão receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestados no prazo da lei, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado.

Dessa forma, o Texto Constitucional além de resguardar o princípio da publicidade, como forma de garantia da legalidade administrativa, prevê ainda as hipóteses de sigilo no sentido de assegurar a segurança social e do Estado. No aspecto da segurança social, pode-se reportar à intimidade prevista no art. 5º, X, da Lei Fundamental, que afirma serem *invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.*

**Ilmo. Sr.**

**Thales Frederico Rafael Pinto**

**Gerente Regional de Recursos Humanos – SARMU-L / GERHUM-L**

GABINETE DA SMARH / PROTOCOLO  
Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos  
recebido em: 06/12/2010  
nome: Franciane EM: 206710-9

SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO,  
ORÇAMENTO E INFORMAÇÃO  
SECRETARIA MUNICIPAL ADJUNTA DE RECURSOS HUMANOS

O fornecimento dos dados conforme acima requerido enseja violação à intimidade e à vida privada a que se refere a Constituição, uma vez que tal consulta incidiria sobre dados de caráter pessoal (Apuração Mensal de Presença) e individualizável (dados sobre a frequência de determinado servidor público), sem a aquiescência do próprio servidor.

Assim, considerando a legislação aplicável ao caso e o acima exposto, informamos a impossibilidade do cumprimento da solicitação remetida.

Atenciosamente,

  
Tiago Odilon Fernandes Campolina – BM 92.629-2  
Assessoria Jurídica – GAB-SMARH

  
Márcio Lício Serrano  
Secretário Municipal Adjunto de Recursos Humanos

**ANEXO B – CÓPIA DA SOLICITAÇÃO FEITA À SECRETÁRIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE E RETORNO DA SOLICITAÇÃO**

1202



FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFMG  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO – DECAE  
Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus da Pampulha

## ANEXO D

### TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

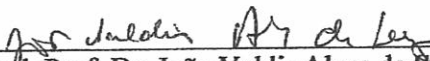
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL  
LINHA: EDUCAÇÃO ESCOLAR: INSTITUIÇÕES, SUJEITOS E CURRÍCULOS.

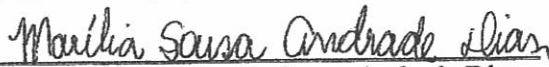
Apresentamos Secretária Municipal de Educação, Profª Macaé Maria Evaristo, projeto de pesquisa intitulada “Absentéismo docente nas escolas municipais de Belo Horizonte”. A pesquisa citada tem por objetivo geral analisar o absentéismo docente nas escolas municipais de Belo Horizonte e, mais especificamente, compreender as condições concretas da docência que produzem o absentéismo, as suas implicações no cotidiano das práticas pedagógicas em escolas da RME/BH, articulando-os aos principais elementos constitutivos do projeto pedagógico da República.

Nessa pesquisa pretendemos estudar o fenômeno do absentéismo docente, no primeiro momento, no conjunto das escolas municipais, quantificando e qualificando o fenômeno ao longo dos anos de 2009 a 2010, elaborando um panorama que permita dimensioná-lo e definir em que escolas a pesquisa qualitativa será realizada. Nessa segunda fase da pesquisa serão selecionadas duas (2) escolas comparáveis pelo nível de ensino, número e perfil do público atendido e do quadro docente, localização da escola e nível sócio-econômico das regionais, nas quais a distinção terá como critério a ausência e a presença como indicadores de positividade e negatividade, ou seja, uma (1) escola com o maior número de ausências e uma (1) escola com o menor número de ausências, observados na análise documental. Simultaneamente à observação *in loco*, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com os docentes, coordenações pedagógicas, direções das escolas estudadas, gestores da/s GERED/s a que pertencem as escolas e da SMED.

Assim sendo, solicitamos autorização para obter acesso aos dados da Apuração Mensal de Frequência (AMP) das escolas municipais, visando o levantamento das ausências e frações de jornadas não cumpridas, justificadas ou não pelo atestado médico e/ou licença médica dos docentes. Esses dados deverão fazer parte da dissertação a ser elaborada e o uso das informações se restringirá apenas ao que concerne à pesquisa referida.

Em caso de qualquer dúvida que possa surgir a respeito do estudo proposto, estamos à disposição através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Outras informações podem, ainda, ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

  
Pesquisador responsável: Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza  
e-mail: [jvaldir@ufmg.br](mailto:jvaldir@ufmg.br) / fones: (31) 3495 7087 fax: (31) 3409 5326

  
Pesquisadora Co-responsável: Marília Sousa Andrade Dias  
e-mail: [mariliasousadias@yahoo.com.br](mailto:mariliasousadias@yahoo.com.br) / fones: (31) 3481 5497 / (31) 87252020



SMED/EXTER/1801-2010

Belo Horizonte, 15 de dezembro de 2010

Senhora Professora,

Em atenção à carta de V. S<sup>a</sup>., enviada a esta Secretaria Municipal de Educação(SMED), solicitando autorização para realização de coleta de dados, para sua pesquisa sobre "Absentéismo docente nas escolas municipais de Belo Horizonte", na Apuração Mensal de Frequência(AMP) das escolas da Rede Municipal de Educação(RME), informamos que autorizamos a realização da coleta na AMP da RME, conforme solicitado.

Entretanto, ressaltamos a necessidade de garantia dos seguintes itens:

- \* fazer contato prévio com a diretora do CAPE da Secretaria Municipal de Educação, senhora Gioconda Machado, telefone 3277-8700;
- \* fazer contatos prévios com as escolas, com os responsáveis que se mostrem interessados e disponíveis para colaborar, de acordo com a solicitação;
- \* respeitar aqueles que optarem por não participar;
- \* respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor nenhuma das escolas, profissionais, alunos e responsáveis.

Sendo o que se apresenta para o momento, somos.

Atenciosamente,

Luiz Henrique Borges de Oliveira  
EM 39.239-5  
Chefe de Gabinete da Secretaria  
Municipal de Educação

Macaé Maria Evaristo  
Secretária Municipal de Educação

À Senhora  
Prof. Marília Sousa Andrade Dias  
Pesquisadora Co-responsável do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação  
Faculdade de Educação / UFMG  
NESTA

C/c.: Gioconda Machado- CAPE

**ANEXO C – CÓPIA DA SOLICITAÇÃO DE AFASTAMENTO**





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Assunto: Solicitação de afastamento.

Prezada Sra Leila Magela Ferreira,  
 Diretora da Escola Municipal Padre Francisco Carvalho Moreira

Eu, Marília Sousa Andrade Dias, professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (BM 33135-3) e aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da UFMG, na Linha de pesquisa: Educação Escolar, Sujeitos e Currículos (matrícula 2010651027), solicito afastamento temporário de 10 dias letivos, a partir de 25 de abril das minhas atividades docente, em extensão de jornada, no horário da manhã, para a conclusão de escrita da Dissertação do curso de mestrado em educação.

No referido curso, desenvolvo pesquisa intitulada Absenteísmo Docente na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, cujo objetivo é compreender como o absenteísmo docente se manifesta na RMEBH. Desse modo, solicito o afastamento acima indicado visando contribuir com a conclusão da referida pesquisa.

Importante ressaltar, que um novo calendário escolar será elaborado, em concordância com os estudantes e responsáveis pelas duas Instituições de Longa Permanência de Idosos (ILPI), onde cumpro o horário de trabalho. Assim sendo, haverá reposição das aulas devidas não ocasionando prejuízos ao direito dos estudantes e evitando a necessidade de minha substituição.

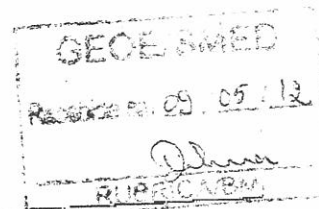
Atenciosamente,

Marília  
 Marília Sousa Andrade Dias

João  
 João Valdir Alves de Souza (Orientador)

observação: a solicitação deverá considerar a data inicial do dia 14/05/2012.

04/05/2012



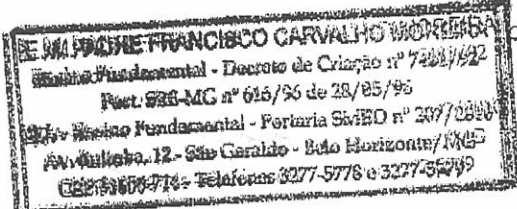


**ESCOLA MUNICIPAL PADRE FRANCISCO CARVALHO MOREIRA**

Av. Itatuba, 12 - São Geraldo - Belo Horizonte/MG

CEP 31050-714 - Telefones 3277-5778 e 3277-5779

Belo Horizonte, 07 de maio de 2012.



**Ofício: EMPFCM – 41/2012**

**Ref.: Solicita orientações para liberação de servidora para concluir trabalhos de mestrado**

Prezada Senhora,

Tendo em vista a solicitação da servidora **Marília Sousa Andrade Dias**, BM 33135-3, professora das turmas externas de ILPI desta escola, para se ausentar do trabalho no período de 14/05/2012 à 25/05/2012, com a finalidade de concluir sua escrita da Dissertação do curso de Mestrado em Educação, dirigimo-nos à sua presença para solicitar autorização para a liberação dessa.

Acrescentamos que a direção desta escola concorda com tal afastamento e, em acordo com os alunos e reponsáveis pelas duas instituições, haverá reposição da carga horária devida, não ocasionando em prejuízo para os alunos. Segue anexa solicitação realizada pela professora em papel timbrado e assinado por seu orientador.

Sem mais para o momento, agradecemos, colocando-nos ao seu inteiro dispor para maiores esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

  
Leila Magela Ferreira

-Diretora  
Leila Magela Ferreira - BM 31525-0  
Diretor de Estabelecimento de Ensino  
Nomeação DOM 04/01/2012  
Autorização Portaria SMED 001/2009

Ilma Sra.

Helen Elenimar Faria

Gerência de Organização Escolar - GEOE

**SMED**

