

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

LEANDRO FERNANDO ANDRADE OZOLIO

**ADOECIMENTO FUNCIONAL DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE BELO HORIZONTE: ESTUDO DE CASO DA REGIONAL PAMPULHA**

JUIZ DE FORA
2015

LEANDRO FERNANDO ANDRADE OZOLIO

**ADOECIMENTO FUNCIONAL DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE BELO HORIZONTE: ESTUDO DE CASO DA REGIONAL PAMPULHA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira.

JUIZ DE FORA

2015

LEANDRO FERNANDO ANDRADE OZOLIO

**ADOECEMENTO FUNCIONAL DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE BELO HORIZONTE: ESTUDO DE CASO DA REGIONAL PAMPULHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Prof. Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof. Dr. Marcos Tanure Sanábio
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof. Dr. Claudio Roberto Marques Gurgel
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Dedico à minha tia Joana D'arck que, com o Reino Feliz, alfabetizou-me, na varanda da casa da minha avó, nos idos de 1982, e por me impulsionar ao magistério, motivando-me a lecionar e a transformar a escola em um espaço democrático, laico e plural, para garantir o acesso e a permanência dos filhos dos trabalhadores ao ensino público de qualidade e gratuito.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a quem me tem proporcionado a vida, colocando-me em movimento, para que possa apropriar dos recursos e conferir utilidade à vida humana.

Agradecer a quem me tem sustentado, ao longo dos anos e mostrado que o caminho poderia ter sido mais difícil, caso não tivesse batido à porta, para que ela fosse aberta.

Agradecer a quem tem feito, no momento certo, grandes coisas em minha vida.

Agradecer a quem, com seu braço valoroso, dispersa os soberbos e coloca pessoas polivalentes, em minha vida, para ajudar a enfrentar os desafios.

Agradecer o envio das pessoas certas, em preciso tempo com as contribuições pertinentes [Sueli Baliza; Afonso Renan Barbosa; Raquel Parreira; Alexsandro Gomes; Marcos Paulo de Oliveira; Rosa Vani Pereira; Arminda Aparecida de Oliveira; Sterlayni Duarte; Maria Marta de Carvalho; Eleonora de Paula, Adriana Maria Silveira Pinheiro Chagas, Cláudia Maria de Miranda Fernandes; Hélen Elenimar Faria; Terezinha Silva; Márcia Fátima; Dagmá Brandão; Renata Júlia; Nídia Sabino; Gioconda Machado; Eunice Margaret Coelho; Romênia Ayla; Caroline Martins; Ivana Nemezio; Luísa Kattaoui; Rita de Cássia; Rose Aparecida Pena; Marília Tavares; Welington Ramos; Maria Helena Guimarães; Silvia Fraga; Rogério Duarte; Mary Terra; Denise Stehling; Joana Dark Saldanha; Patrícia da Silva; Sônia Soares; Tatiana Oletto; Vânia Ferreira]. Agradecer a quem colocou no meu caminho pessoas que me têm feito melhor do que eu sou [Jacomio Ozolio; Maria Lúcia Ozolio; Laender Ozolio; Anderson de Oliveira; Washington Braga; Conceição Ozolio; Diego Ozolio; Leda Ribeiro e Emmerson Ziviani].

Agradecer a quem possibilitou encontrar Daniel Eveling e Luísa Vilardi, para burilarem meu texto, como quem trata uma joia.

Agradecer o envio dos sábios, que com versos de sabedoria, auxiliaram nas minhas dificuldades, a transformar dúvidas e incertezas em conhecimento [Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira; Dr. Cláudio Gurgel, Dr. Virgílio Cezar da Silva e Oliveira e Dr. Marcos Tanure Sanábio].

Agradecer a quem me possibilitou ter chegado e ter o que agradecer.

Obrigado, Senhor, meu Deus, por ter-me concedido dons para ser vencedor nas provas, forte na dor, perseverante na caridade e sensível aos que sofrem.

Não ter simplesmente fé é possibilidade e direito dos seres humanos que deixam de estar sendo, se castrados em sua liberdade – a de crer, a de não crer, a de decidir, a de optar, a de ser responsáveis. O grande mal não é não crer, não é não ter fé, mas dizer-se dela portador e ao mesmo tempo contradizê-la em sua ação.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação investiga as causas potenciais, os efeitos do adoecimento ocupacional docente e o absenteísmo na Regional Pampulha, integrante da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Objetiva identificar e relacionar os aspectos existentes no ambiente de trabalho, que provocam condições de adoecimento do corpo docente. O estudo de caso é de natureza exploratória e qualitativa, uma vez que a pesquisa busca averiguar o funcionamento das estruturas sociais e físicas que podem provocar doenças. Após breve retrospectiva da história do trabalho humano e descrição do caso de gestão, descreve-se, nos referenciais teóricos, temas como absenteísmo, síndrome de *Burnout*, trabalho e identidade profissional e teorias da Administração, Educação e de qualidade de vida no trabalho. Com base na descrição do caso de gestão e o suporte teórico utilizado, propõe-se um Plano de Ação Educacional (PAE), valendo-se das ações já inseridas no cotidiano da gestão escolar, com a finalidade de redirecionar o olhar do gestor, tornando-o capaz de administrar as situações do dia a dia da escola visando à minimizar as causas do adoecimento docente.

Palavras-chave: Adoecimento Ocupacional; Gestão Escolar; Trabalho Docente.

ABSTRACT

This dissertation investigates the potential causes, the effects of occupational illness from teaching and absenteeism in the Regional Pampulha, member of the Municipal Network of Belo Horizonte Education. Objective to identify and list the aspects that exist in the workplace, that causes illness on the teaching staff. The case study is of an exploratory and qualitative nature, since the research aims to ascertain the functioning of the social and physical structures that can cause disease. After brief retrospective of the history of human work and description of the case management is described in the theoretical references, issues such as absenteeism, burnout's syndrome, work and professional identity and theories of management, education and quality of working life. Based on management's case description and the theoretical support used, we propose an Educational Action Plan (PAE), making use of actions already embedded in the everyday school management, to redirect the attention of the manager making, enabling him to manage the situations of everyday school, in order to minimize the causes of teacher's illness.

Keywords: Occupational Illness; School Management; Teaching Work.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACPAT	Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar
AMP	Apuração Mensal de Presença
ASSJUR	Assessoria Jurídica
BH	Belo Horizonte
BM	Boletim de Matrícula
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CME/BH	Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAFK	Escola Municipal Anne Frank
EMAP	Escola Municipal Aurélio Pires
EMCCG	Escola Municipal Carmelita Carvalho Garcia
EMDO	Escola Municipal Dom Orione
EMFAL	Escola Municipal Francisca Alves
EMH	Escola Municipal Henfil
EMIAM	Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo
EMJMH	Escola Municipal José Madureira Horta
EMJPA	Escola Municipal Júlia Paraíso
EMLA	Escola Municipal Lídia Angélica
EMMMP	Escola Municipal Maria de Magalhães Pinto
EMMPR	Escola Municipal Marlene Pereira Rancante
EMPAM	Escola Municipal Professor Amílcar Martins
EMPAN	Escola Municipal Professora Alice Nacif
EMST	Escola Municipal Santa Terezinha
FDC	Fundação Dom Cabral
GAAP	Gerência de Gestão Administrativa e Financeira
GAPE	Gerência de Articulação da Política Educacional
GAPED	Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais
GECEDI	Gerência de Coordenação da Educação Infantil
GCPF	Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e de Formação
GEBE	Gerência do Programa Bolsa Escola

GCOS	Gerência de Comunicação Social
GEAPG-Ed	Gerência de Apoio ao Gabinete da Educação
GEDC	Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
GEFE	Gerência de Funcionamento Escolar
GEOE	Gerência de Organização Escolar
GEPMED	Gerência de Perícia Médica
GERBES	Gerência Regional do Programa Bolsa Escola
GERBES-P	Gerência Regional do Programa Bolsa Escola Pampulha
GERED	Gerência Regional de Educação
GERED-P	Gerência Regional de Educação Pampulha
GERPAE	Gerência Regional de Planejamento e Atendimento Escolar
GERPAE-P	Gerência Regional de Planejamento e Atendimento Escolar Pampulha
GERPEG	Gerência Regional Pedagógica
GERPEG-P	Gerência Regional Pedagógica Pampulha
GERPES-ED	Gerência de Pessoal da Educação
GGAF	Gerência de Gestão Administrativa e Financeira
GIRE	Gerência de Infraestrutura de rede física escolar
GPLI	Gerência de Planejamento e Informação
GRED	Gerência de Expansão da Rede
GPSD	Grupo de Promoção a Saúde Docente
GSPM	Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica
GSST	Gerência de Saúde e Segurança do Trabalho
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEE	Índice de Equidade Escolar
IQVU	Índice de Qualidade de Vida Urbana
ISE	Índice Socioeconômico
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NAPE	Núcleo de Acolhimento aos Profissionais da Educação
NAQUE	Núcleo de Análise de Quadro Escolar
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PAE	Plano de Ação Educacional

PAP	Projeto de Ação Pedagógica
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PEBH	Plano Educacional de Belo Horizonte
PEI	Programa Escola Integrada
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
QVT	Qualidade de Vida no Trabalho
RME	Rede Municipal de Educação
RME/BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SARMU	Secretaria de Administração Regional
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SME/BH	Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMAED	Secretaria Municipal Adjunta de Educação
SARMU	Secretaria de Administração Regional Municipal
SARMU-P	Secretaria de Administração Regional Municipal Pampulha
SMARH	Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação.....	33
Figura 2 - Mapa estratégico da SMED	35
Figura 3 - Relação entre objetivos (estratégicos, específicos) e missão	36
Figura 4 - Mapa regionalizado de Belo Horizonte	47
Figura 5 - Organograma da GERED-P	48
Figura 6 - Mapa da Regional Pampulha.....	51
Figura 7 - Análise ambiental da organização escola	77
Figura 8 - Matriz de SWOT, SMED	106
Figura 9 - Análise ambiental da SMED	107
Figura 10 - Ciclo do stress	135
Figura 11 - Clima escolar	161
Figura 12 - Pilares do planejamento docente	162
Gráfico 1 - Faixa etária dos profissionais em educação da RME/BH	43
Gráfico 2 - Atendimento educacional municipal da Regional Pampulha	52
Gráfico 3 - Atendimento educação infantil da Regional Pampulha: rede conveniada	54
Gráfico 4 - Faixa etária dos profissionais da educação da Regional Pampulha.....	57
Gráfico 5 - Quantitativo de professores da Regional Pampulha.....	58
Gráfico 6 - Percentual de professores em readaptação funcional.....	68
Gráfico 7 - Tempo de atuação na PBH	113
Gráfico 8 - Atuação docente – jornada de trabalho	114
Gráfico 9 - Tempo médio de deslocamento	114
Gráfico 10 - Motivação da escolha do magistério como profissão	116
Gráfico 11. Média de horas trabalhas fora da sala de aula	117
Gráfico 12 - Prática esportiva	118
Gráfico 13 - Períodos de licença médica.....	119
Gráfico 14 - Períodos de licença médica por aspectos emocionais, físicos e outros	120
Gráfico 15 - Sintomas do stress	123
Gráfico 16 - Exaustão emocional	126
Gráfico 17 - Realização Pessoal	127
Gráfico 18 - Despersonalização	127

Gráfico 19 - Inventário da satisfação profissional.....	129
Gráfico 20 - Inventário da satisfação profissional.....	149
Gráfico 21 - Clima escolar e índice do absenteísmo docente	151
Gráfico 22 - Complexidade da gestão	154
Quadro 1 - Missão, Visão e Valores da SMED.....	34
Quadro 2 - Quantitativo de escolas da RME/BH	38
Quadro 3 - Relação de escolas da Regional Pampulha por ano de funcionamento	102
Quadro 4 - Objetivos estratégicos e específicos da SMED	108
Quadro 5 - Objetivo estratégico gestão de pessoas e de indicadores	108
Quadro 6 - Índice Socioeconômico e o Índice de Equidade Escolar	155
Quadro 7 - Síntese da ação reavaliação Rede Continuada de Formação	173
Quadro 8 - Valor fixo de cada grupo de escola calculado do índice do absenteísmo	176
Quadro 9 - Síntese alteração portaria do PAP	177
Quadro 10 - Valor hora aula para contratação de formadores com recursos do PAP	177
Quadro 11 - Síntese – capacitação continuada profissional	178
Quadro 12 - Síntese: Grupos de Promoção à Saúde Docente (GPSD)	180
Quadro 13 - Síntese: Clima escolar	182
Quadro 14 - Síntese: ações do Executivo Municipal (SMED)	186

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Qualificação do corpo dos professores da RME/BH	41
Tabela 2 - Qualificação do corpo dos professores para a Educação Infantil da RME/BH	41
Tabela 3 - Perfil da RME/BH	42
Tabela 4 - Quantitativo de professores em readaptação funcional na Educação	44
Tabela 5 - Professores da PBH afastados da regência.....	45
Tabela 6 - Quantitativo de alunos por escola da Regional Pampulha.....	52
Tabela 7 - Quantitativo de crianças por UMEI da Regional Pampulha.....	53
Tabela 8 - Taxa de crescimento populacional de Belo Horizonte.....	54
Tabela 9 - Quantitativo de alunos e turmas por ciclo de formação e aprendizado do Ensino Fundamental.....	55
Tabela 10 - Fluxo para 2015 da EMMMP.....	56
Tabela 11 - Quantitativo turmas e alunos da Regional Pampulha.....	58
Tabela 12 - Quantitativo de professores nas escolas da Regional Pampulha	59
Tabela 13 - Licença médica, ocorrências	60
Tabela 14 - Quantitativo de ausências em 2013	64
Tabela 15 - Total de jornadas temporárias autorizadas no período de 2011 a julho de 2014.....	65
Tabela 16 - Professores da Regional Pampulha afastados da regência.....	65
Tabela 17 - Substituição por motivo de saúde em uma escola da Pampulha	66
Tabela 18 - Motivos do afastamento docente da sala de aula na Regional Pampulha	66
Tabela 19 - Licenças por motivo de saúde na Regional Pampulha.....	67
Tabela 20 - Afastamento docente da sala de aula na RME/BH por motivo de saúde	67
Tabela 21 - Quantitativo de readaptação funcional nas escolas da Regional Pampulha	68
Tabela 22 - Distribuição dos professores participantes nos cargos de docência	112
Tabela 23 - Opções de entretenimento	117
Tabela 24 - Frequência das justificativas de afastamento por outros motivos	121
Tabela 25 - Frequência das justificativas de afastamento por motivos físicos	122
Tabela 26 - Frequência das justificativas de afastamento por motivos emocionais	122
Tabela 27 - Sintomas do estresse, profissionais que declararam não ter tirado licença médica.....	125
Tabela 28 - Ocorrências de palavras definidoras da vivência profissional	131
Tabela 29 - Ocorrências do sentimento de estresse pelos entrevistados	136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DO TRABALHO HUMANO	22
1.1 História do trabalho.....	24
1.2 Fragmentação do trabalho docente e o absenteísmo.....	29
1.3 Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED)	32
1.4 Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH)	37
1.5 Belo Horizonte, planejada em regionais e a gestão compartilhada na educação	46
1.6 Regional Pampulha	50
1.7 Absenteísmo na rede municipal de educação de Belo Horizonte (RME/BH): estudo de caso do adoecimento funcional das escolas municipais da regional Pampulha.....	60
II. ADOECIMENTO PROFISSIONAL: ESTUDO DE CASO DA REGIONAL PAMPULHA	70
2.1 O mundo do trabalho	71
2.1.1 Contemporaneidade	71
2.1.2 A Organização escola.....	75
2.1.3 Condições do trabalho na escola	80
2.1.4 (In)satisfação	84
2.1.5 Cultura e clima escolar	86
2.1.6 Qualidade de vida no trabalho docente	91
2.2 Metodologia	95
2.2.1 Estratégia e tipo de pesquisa	96
2.2.2 Estratégia de coleta dos dados	97
2.2.3 Estratégia de análise dos dados.....	98
2.3 Desencanto e o abandono do magistério	100
2.3.1 Trabalhador em educação.....	101
2.3.2 Análise da SMED.....	105
2.3.3 Análise dos dados	110
2.3.3.1 Condições de trabalho e os fatores que provocam adoecimento	112
2.3.3.2 Narrativas de vida e o trabalho docente	130
2.4 Impactos do adoecimento docente: desvendando os números.....	148
2.5 Indicativo e possíveis soluções ao problema.....	157

2.6	Saúde docente e condições de trabalho.....	164
III.	RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E SAÚDE	169
3.1	Plano de intervenção	169
3.1.1	Rede Continuada de Formação.....	170
3.1.1.1	Rede Continuada de Formação profissional e psicossocial	172
3.1.2	Grupo de Promoção à Saúde Docente	179
3.1.3	Clima escolar	181
3.1.4	Agenda pública e a constituição de uma política de valorização do magistério	183
3.2	Relação de trabalho e saúde	187
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
	REFERÊNCIAS.....	192
	APÊNDICE – QUESTIONÁRIO DOCENTE.....	206
	ANEXO – ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	214

INTRODUÇÃO

As reformas educacionais realizadas nas últimas décadas repercutiram em mudanças profundas na natureza do trabalho docente. O ofício de mestre assumiu novo caráter decorrente do avanço das tecnologias. Os efeitos dessas transformações e as múltiplas exigências do papel do professor têm sido associados à condição da saúde docente. Torna-se, então, essencial aprofundar o debate sobre a relação trabalho e saúde dos professores.

O problema deste estudo são as condições de trabalho e o adoecimento dos docentes das escolas municipais da Regional Pampulha, em Belo Horizonte, que emergem dos diversos questionamentos e hipóteses dos gestores, professores, alunos e familiares a respeito das causas que culminam no afastamento docente da sala de aula. O problema é relevante, pois a ausência do professor desestrutura a rotina escolar, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem, porque ele é o responsável direto pela ação de transmissão do conhecimento.

O pesquisador, professor da RME/BH e, atualmente, na função de gerente pedagógico da Regional Pampulha recebe a informação das faltas dos professores, além de demandas sobre as possibilidades de substituição, para que não haja comprometimento da rotina escolar. Ao notar os processos de ausência da sala de aula, compreende a necessidade de melhorar o ambiente organizacional e minimizar as condições insalubres que desencadeiam patologias, notadamente o adoecimento dos profissionais em educação, que é um dos grandes problemas vivenciados pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH).

Diante desse contexto, a questão central indutora da pesquisa é: qual a relação entre o ambiente de trabalho e o adoecimento dos professores da Regional Pampulha da RME/BH, na percepção dos professores? O caso de gestão estudado foi a relação entre o ambiente de trabalho e as possíveis condições que desencadeiam no absenteísmo, mais especificamente no adoecimento profissional dos professores da Regional Pampulha da REM/BH, no período de janeiro de 2013 a julho de 2014.

A pesquisa justifica-se por inúmeros motivos, dentre os quais foram selecionados seis.

A primeira razão é a sua atualidade. Por ser uma questão contemporânea, há a necessidade de investigação para melhor entendimento do

processo de adoecimento do profissional em educação, causado pelas condições do ambiente¹ de trabalho (excesso de alunos por turmas, precariedade física e material) e suas consequências (adoecimento e readaptação funcional).

As condições de saúde e trabalho docentes são objetos de estudos de diversos profissionais (psicólogos, sociólogos, ergonomistas) que revelam preocupações com a situação dos trabalhadores em educação no exercício de sua profissão, tendo em vista o aumento significativo das diversas manifestações patológicas dos professores. Nas duas últimas décadas, a RME/BH registrou aumento significativo de afastamentos dos professores da sala de aula decorrentes do adoecimento, por esse motivo, as condições de trabalho e saúde constituem a segunda razão do presente estudo.

O terceiro e o quarto motivos são respectivamente a contribuição teórica e o recente interesse pela saúde do professor no cenário acadêmico. A colaboração teórica que a pesquisa pode proporcionar é um fator relevante, pois o tema trabalho e saúde vêm ocupando, a cada dia, um lugar de destaque no ambiente acadêmico. Outra razão é que as pesquisas sobre a saúde do profissional em educação e as condições de trabalho são recentes no cenário científico brasileiro. Há desinteresse pela saúde do trabalhador em educação em decorrência da falta de formação de profissionais e de pesquisas² cujos temas sejam voltados para a questão.

A presente pesquisa, ao analisar os impactos do trabalho e suas condições sobre a saúde do professor das escolas municipais de Belo Horizonte, pode contribuir para a minimização dessas lacunas, além de oferecer uma contribuição prática. Então, ao apresentar o Plano de Ação Educacional (PAE), a quinta razão, contribui para o entendimento do fenômeno do adoecimento funcional e implicações para o ambiente escolar.

Finalmente, ao delinear, aprimorar e reformular questões, sobre o tema adoecimento profissional do corpo docente da RME/BH, o trabalho também colabora com o desenvolvimento dessa área de estudos. Para tal, expuseram as

¹ De acordo com Jacobi (2005, 241), o conceito de ambiente situa-se numa categoria não apenas biológica, mas “constitui uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, como também por novos potenciais produtivos”; é o conjunto de condições, leis, influências, e interações de ordem física, biológica, química que rege a vida em todas as suas formas (BRASIL, 1981); enfim, é o conjunto de condições associadas a circunstâncias sociais, econômicas, morais e sociais em que se desenvolve o ser humano.

² Podem ser citadas: a tese de doutorado de Ricardo Antunes, **Adeus ao trabalho?**: as metamorfoses no mundo do trabalho e dimensões da crise do sindicalismo; a dissertação de mestrado de Luiz Carlos Gesqui, **Organização da escola, absenteísmo docente, discente e rendimento escolar** e a dissertação de mestrado **Transtornos mentais da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**, da Sandra Maria Gasparini.

características do profissional, do seu ambiente de trabalho e as relações entre as variáveis responsáveis pelas patologias que assolam os professores e que culminam no processo de adoecimento e no seu afastamento da sala de aula. As informações contidas no banco de dados relativo ao absenteísmo da Secretaria Municipal de Educação (SMED) possibilitaram a compreensão e a percepção do ambiente de trabalho, bem como as doenças manifestadas e o tempo em que o profissional permanece afastado.

Foram objeto de pesquisa as informações constantes no banco de dados da SMED relativas ao absenteísmo, mais especificamente, os afastamentos dos professores superiores a 15 dias, em razão de tratamento de saúde e por motivo de acidente em serviço, quando relacionado a dano físico ou mental decorrentes do exercício das atribuições do magistério, no período de janeiro de 2013 a julho de 2014. O estabelecimento desse período mínimo de afastamento leva em consideração que, a licença médica inferior a 15 dias corresponde a períodos que estão associados à faltas, exames, consultas e tratamentos diversos como resfriados e gastroenterite. As licenças superiores a 15 dias, por sua vez, associam-se a tratamentos longos, que podem estar correlacionados a enfermidades provenientes das condições de trabalho.

O intuito ao analisar o banco de dados da SMED sobre o absenteísmo, correlacionando o quantitativo de licenças aos impactos do trabalho e às condições sobre a saúde do professor, é oferecer uma contribuição prática para o entendimento do fenômeno do adoecimento docente e suas implicações para as escolas da Regional Pampulha.

A pesquisa buscou identificar e relacionar os aspectos, existentes no ambiente de trabalho, que provocam condições de adoecimento do corpo docente.

Para cumprir o propósito estabelecido, nesta dissertação, expõe informações sobre as condições de trabalho, na Regional Pampulha, e os desdobramentos que podem resultar no adoecimento profissional. Descreve a estrutura da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e os aspectos de adoecimento dos docentes. A análise foi realizada pela correlação das condições de trabalho aos fatores que provocam o adoecimento dos professores, conforme dados levantados na pesquisa de campo, realizada com base em questionários e análises dos documentos oficiais. As possíveis soluções para melhorar as condições de trabalho, visando à diminuição do adoecimento funcional, são propostas no PAE.

O capítulo I, contextualização da história do trabalho humano, desenvolve uma retrospectiva da história do trabalho humano, pois o modelo capitalista de produção cindiu o homem deixando-o vulnerável às condições diversas que culminam no adoecimento funcional. Antes detinha todo o processo de produção e, após Revolução Industrial, teve o trabalho fragmentado.

A especialização do trabalho associada aos modos de gestão chegou a tal ponto que deixou o trabalhador fragilizado e sucessível aos sofrimentos das condições de trabalho. Os impactos da estruturação produtiva influenciaram o ambiente escolar e ressignificaram o trabalho docente ao incorporar novas formas de gestão da produção, no processo ensino aprendizagem.

O capítulo II, adoecimento profissional, versa sobre a análise dos dados referentes ao adoecimento funcional da RME/BH, mais especificamente sobre o absenteísmo docente por motivos de saúde relativos ao período de janeiro de 2013 a julho de 2014. A análise dos dados perpassa pela compreensão do mundo atual, pois a modernidade apresenta-se como responsável pela consolidação do capitalismo e suas influências/consequências na vida contemporânea e consequentemente no trabalho.

A metodologia adotada para a efetivação da pesquisa caracterizou como estudo de caso, de natureza exploratória e qualitativa. A abordagem qualitativa justifica pelo fato de usar as observações para averiguar o funcionamento das estruturas sociais e físicas que podem provocar doenças nos professores, além de possibilitar a compreensão e o estabelecimento das relações de causa e efeito.

Com relação à amostra, ela guiou segundo as especificidades da unidade de análise (escolas municipais da Regional Pampulha), de forma a garantir maior multiplicidade das atitudes que encerram o tema em questão. Para que explicações, descrições e aplicações pudessem ser efetuadas, realizou-se pesquisa documental nos diversos arquivos e banco de dados da SMED, da Gerência Regional de Educação da Pampulha (GERED-P), da Gerência Regional de Atendimento e Planejamento Escolar da Pampulha (GERPAE-P), da Gerência Regional Pedagógica da Pampulha (GERPEG-P) e das escolas, além de observação e entrevistas.

As informações coletadas, as observações e as entrevistas foram processadas por técnicas de análise textual e de conteúdo, de forma a buscar a compreensão e a percepção dos professores sobre o ambiente de trabalho, bem

como as doenças manifestadas e o tempo em que o profissional permanece afastado.

O terceiro capítulo, relação entre trabalho e saúde, propõe o Plano de Ação Educacional (PAE), com possíveis soluções para minimizar o adoecimento funcional na RME/BH.

I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DO TRABALHO HUMANO

O trabalho humano sempre foi objeto de estudo de pesquisadores, que buscam entender os conflitos existentes no interior das organizações. Várias são as teorias que tentam explicar esses conflitos e os inúmeros motivos que levam os trabalhadores a se (des)interessarem pelo trabalho. Cita-se a investigação sobre as relações entre as condições de trabalho e a incidência de fadiga e monotonia entre os empregados na fábrica de *Hawtorne* da *Western Eletric Company* em Chicago por Elton Mayo, nos anos de 1920 e 1930.

Com o desenvolvimento da pesquisa, Mayo focalizou nas atitudes e preocupações dos empregados. Os estudos revelaram a “importância das necessidades sociais no local de trabalho e a forma como os grupos de trabalho podem satisfazer essas necessidades” (MORGAN, 1996, p. 45).

Após os experimentos de *Hawtorne*, ficou comprovado que a relação entre a satisfação das necessidades psicossociais e o aumento da produtividade não é direta, pois o homem possui múltiplas necessidades. O trabalho passou a ser fonte de inserção social, além de fornecer sentido às ações do homem. A identidade, então, passa a ser um elemento a ser construído, uma vez que cada um possui interesses e objetivos diferentes. Nessa perspectiva: os estudos de Abraham Maslow; os pressupostos da teoria X e da teoria Y de Douglas McGregor; os trabalhos de Likert; o trabalho de Herzberg, e sua proposta de modificação da estrutura organizacional com o enriquecimento e a ampliação das tarefas; o modelo de David McClelland; as organizações tipo A e tipo B de Chris Argyris; além da corrente da democracia e o movimento dos grupos semiautônomos de produção; do Toyotismo; da gerência participativa; da liderança (MOTTA; VASCONCELOS, 2005).

O contexto atual das políticas educacionais (utilização das avaliações externas para responsabilização das instituições, dos gestores e dos professores quanto à aprendizagem dos estudantes) provoca mudanças na profissão docente que, associada às condições de trabalho e à redução da autonomia escolar, geram sobre-esforço na realização da prática docente. Como resultado, ocorre o adoecimento profissional e, conseqüentemente, o absenteísmo, responsável por diversos transtornos na rotina escolar.

Absenteísmo é conceituado pela falta de assiduidade; um estado de alheamento à realidade e ao ambiente (HOLANDA, 1999). Para Gesqui (2008),

refere-se a toda e qualquer ausência dos professores da sala de aula, seja formal ou informal. Zanardi (2009) o conceitua como ausência decorrente de diversas justificativas. Independentemente do conceito, o absenteísmo congrega a falta de comparecimento do professor à sala de aula e a interrupção do fluxo das aulas, ocasionando prejuízos na organização diária da escola, na continuidade do processo ensino-aprendizagem e financeiros.

É um tema que merece ser analisado em profundidade, em razão do desafio e a necessidade de compreender os processos de saúde/doença do professor associados ao afastamento da sala de aula.

Nesta pesquisa, absenteísmo foi considerado como a ausência ao trabalho relacionada à doença justificada e amparada por atestado médico, ou seja, foi desconsiderado o absenteísmo voluntário e as demais faltas justificadas decorrentes de razões particulares do professor.

Para melhor compreensão das raízes desse problema, o presente capítulo versa sobre a história do trabalho e apresenta um breve histórico da sua organização, focado nas dimensões e condições do magistério, enquanto profissão, uma vez que a atividade laborativa é condição fundamental da vida humana.

Na seção “fragmentação do trabalho e o adoecimento”, são aprofundadas as relações de trabalho e suas consequências para o indivíduo e, conseqüentemente, sua fragmentação, pois sem a detenção da totalidade da produção, o homem especializa-se e perde o controle dos meios de produção. Despersonalizado, o professor não se envolve emocionalmente com seu trabalho, distancia-se, desanima-se e, então, desiste.

Nas seções seguintes, são caracterizadas a Rede Municipal de Educação, para contextualizar o ambiente no qual se encontra a regional Pampulha e o absenteísmo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), além da apresentação do caso com os dados do adoecimento funcional docente da RME/BH e da Regional Pampulha.

O item a seguir consiste em a história do trabalho que tem como objetivo contextualizar as transformações ocorridas no mundo do trabalho e como elas influenciaram o ambiente escolar.

1.1 História do trabalho

A história do trabalho se confunde com a própria evolução do processo de fabricação dos bens tangíveis. O trabalho é a condição fundamental de toda a vida humana, pois é ele que move as ações do homem que desencadeiam a produção de bens e serviços.

Nas primeiras décadas do século XX, a preocupação com o controle, com a melhor forma de realizar o trabalho e aumentar o excedente econômico possibilitou a sua racionalização mediante os estudos dos tempos e movimentos.

Em seu primeiro princípio, Frederick Taylor, pioneiro do estudo sistemático da Administração, identificou como problema o desconhecimento, por parte da administração, de como executar o trabalho. Para que a gerência tomasse conhecimento do saber operário, era necessário o estudo elementar de cada movimento executado, para eliminar aqueles inúteis, e determinar aqueles que otimizassem a produção. A gerência passava a ditar, segundo Fleury e Vargas (1994), o ritmo de trabalho, e a excluir a experiência do próprio trabalhador. Refletindo as transformações do mundo do trabalho, para transformar a gestão escolar mais racional, mediante a adoção dos princípios elaborados por Taylor, reformas educacionais³ foram realizadas, em consonância aos modelos de gestão da produção, e impactaram no exercício do trabalho docente, como os padrões de desempenho com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Na visão de Taylor, havia um único modo correto para a realização do trabalho que, devidamente padronizado, eliminaria os movimentos elementares do corpo humano causadores da fadiga operária (FLEURY; VARGAS, 1994).

No seu segundo princípio, Taylor trata da seleção e treinamento dos trabalhadores. Não determinava a necessidade de um homem extraordinário e sim de alguém com habilidades para desenvolver qualquer trabalho, pois o desejado, de acordo com Fleury e Vargas (1994), eram as habilidades específicas que, devidamente treinadas, tornavam o homem apto às exigências do trabalho. As primeiras manifestações se deram no corpo do trabalhador, marcando o início das

³ Reformas educacionais são respostas políticas e pedagógicas que direcionam o trabalho docente, ao propor medidas que regulam o trabalho. Podem ser citadas a Lei de Diretrizes Nacionais da Educação Básica 9.394, de 1996; a Lei Federal 11.738, de 2008 que, além de instituir o piso salarial para o magistério, limitou o tempo para atividades de interação com os alunos em, no máximo, 2/3 da jornada de trabalho do professor; além das Proposições Curriculares e do Plano Nacional de Educação.

lutas pela manutenção da saúde física e exigências pela “regulamentação das condições laborais por parte do Estado” (BORSOI, 2007, p. 104).

Escolhido o trabalhador, Taylor propunha a aplicação do seu terceiro princípio, o planejamento e o controle do trabalho. Criaram-se, então, novas técnicas de organização e gestão do trabalho e de produção, em que a responsabilidade do processo de fabricação sai das mãos dos operários e passa a ser dominado pela administração da produção (FLEURY; VARGAS, 1994).

Na perspectiva do planejamento e do controle, as atividades educacionais passam a ser submetidas à figura do administrador escolar⁴. A realidade é de uma escola marcada pela seletividade e, sob a ótica administrativa, é desenvolvida uma educação dotada de procedimentos que coaduna com a política vigente. Consequentemente, aos poucos, o professor começa a perder o controle do processo ensino aprendizagem, porque o sistema de educação passa a ser ditado por conteúdos que atendam às necessidades do processo de produção capitalista.

Em 1913, Henry Ford, maior empresário de sua época, aplicou, pela primeira vez, os princípios da linha de montagem, em que uma esteira rolante, cujo funcionamento ininterrupto, associado a operações extremamente parceladas dos trabalhadores, garantia a diminuição do tempo de montagem (FLEURY; VARGAS, 1994).

Os estudos de Taylor e Ford marcaram profundamente o século XX e influenciaram todas as organizações. Esse século foi marcado por grandes discussões sobre a eficácia e a eficiência⁵, inclusive na educação. No Brasil, objetivando reformas de estruturação e reestruturação do sistema educacional, foram criados órgãos para tratar tecnicamente as demandas educacionais. Contudo, foi, na segunda década, que surgiram os profissionais da educação e seu estatuto profissional. É nesse “contexto, em que se começa a constituir a estrutura burocrática estatal necessária para suportar uma rede pública de ensino” (POLON, 2009, p. 25). Estava, então, oficializada a inserção da contribuição da racionalidade científica na educação, ventilada em 1932, no manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

⁴ “Na reforma do Curso Normal (1957) foram incluídos os cursos de Administração Escolar e, a partir de 1958, os concursos para os cargos de diretores de grupo escolar, inspetores e delegados de ensino passaram a exigir a diplomação em administração escolar” (POLON, 2009, p. 27).

⁵ Eficácia é fazer a coisa certa, enquanto que eficiência é o método, a maneira econômica para atingir o resultado.

Em 1932, os “Pioneiros da Educação Nova” lançam seu manifesto postulando que “se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças” e isso significou [...] que a contribuição das ciências seria definitiva para dotar de racionalidade os serviços educacionais, incidindo sobre os meios que elas pudessem proporcionar, tendo em vista “a eficácia e eficiência do processo educativo”. (POLON, 2009, p. 25).

A entrada de especialistas, decorrente da fragmentação do trabalho, trouxe para a educação os conflitos vividos nas fábricas, ou seja, o professor já não detém mais a totalidade do processo educativo, uma vez que está na sala de aula, ministrando uma disciplina específica, além de ter o desenvolvimento de suas ações controladas, coordenadas, planejadas, organizadas e previstas por um gestor. Tal fato, associado às demais condições do ambiente escolar, pode deixar a saúde do professor vulnerável e predisposta a adoecimentos, como estresse, advindo das condições de trabalho.

A administração científica estruturou seus estudos na racionalização das tarefas, ao formalizar as características dos cargos. A maior preocupação era prescrever a técnica necessária à execução do trabalho, desconsiderando o aspecto humano, ou seja, a influência exercida pelos fatores psicológicos na produtividade (FLEURY; VARGAS, 1994).

Todavia, os estudos organizacionais apontaram que o ser humano não é totalmente controlável e previsível como apregoado pela administração científica, pois as pessoas possuem necessidades complexas que precisam ser satisfeitas. Logo “estudos foram realizados com o objetivo de se aumentar a lucratividade por meio da diminuição dos custos oriundos dos conflitos internos nas empresas” (MOTTA; VASCONCELOS, 2005, p. 56).

Então, a solução seria a integração de interesses entre as partes. Dentro dessa linha, foram desenvolvidas pesquisas sobre as relações de trabalho, motivação humana e as condições mínimas de trabalho para o profissional satisfazer suas necessidades. Os resultados indicaram a existência de fatores motivadores da satisfação no trabalho.

Os fatores determinantes da satisfação profissional são diferentes dos que levam à insatisfação. Frederick Herzberg classificou a motivação humana em duas categorias, pois, em um ambiente de trabalho, há os fatores ambientais (higiênicos) que impedem a insatisfação, mas não conseguem sustentar a satisfação

e os fatores intrínsecos, relacionados ao aprendizado e à realização humana (MOTTA; VASCONCELOS, 2005).

Os que conduzem à satisfação estão associados ao conteúdo do cargo e com a natureza das tarefas desempenhadas, enquanto que os higiênicos estão voltados para evitar o sofrimento e não estão ligados diretamente ao trabalho que a pessoa desenvolve (FLEURY; VARGAS, 1994).

Contudo, a organização não é formada somente dos interesses de seus empregados. Para que se tenha o seu pleno funcionamento, é necessário que os interesses organizacionais também sejam satisfeitos. Vive-se, então, uma mutualidade de interesses – do ser humano *versus* máquina (organização) –, ou seja, “uma síntese dos postulados da Escola Clássica, com o movimento da Escola de Relações Humanas” (ARAÚJO, 2001, p.23).

Com o advento das novas tecnologias, houve uma reestruturação da organização, em que os processos de produção passaram a ser automatizados e controlados por máquinas, que intensificam o ritmo do trabalho e fazem com que o trabalhador perca o controle sobre como fazer seu trabalho, além de proporcionar a integração das áreas de produção e de circulação de materiais, tendendo a zero o tempo de espera (MARQUES, 1986).

Percebendo a lógica dos modelos industriais de controle do tempo, a organização do trabalho na instituição escolar se reestruturou, assim como as demais corporações, para atender às exigências da sociedade. As tarefas e os tempos escolares passaram a ser distribuídos com a finalidade de se obter melhores resultados educacionais. Além de ensinar, foram incorporadas ao ofício de professor a participação na gestão; a articulação entre a comunidade e a escola; e a transferência de responsabilidades de ações não educacionais, advindas da assistência social.

Diante de uma nova organização escolar e de uma nova organização do trabalho escolar, os trabalhadores em educação necessitam de dominar práticas e saberes⁶, antes desnecessários, à sua profissão, ou seja, novos conhecimentos práticos e teóricos; qualidades comportamentais, como de comunicação e

⁶ É notório o reconhecido o papel do professor enquanto agente de mudança, assim, como é entendido que, para o exercício da profissão, ele deve possuir diversos conhecimentos sobre a educação e que o saber profissional do docente é construído por vários saberes, oriundos de fontes diversas e de vários contextos educacionais. Contudo, faz-se necessário o conhecimento dos saberes e competências essenciais ao ensino, ou seja, quais os saberes e competências que o professor deve possuir para o preparo dos jovens. Nessa perspectiva, têm-se os saberes atitudinal, crítico contextual, específico, pedagógico, didático-curricular (CUNHA, 2007).

cooperação, que, somados ao fato de não conseguirem pôr em prática o que acreditavam, trouxeram uma sobrecarga à profissão. Tal situação aumentou o estresse profissional e incidiu diretamente na ação do professor na sala de aula, repercutindo na saúde dos professores (GASPARINI, 2005).

Atualmente, conforme destaca Araújo (2001), percebe-se a inexistência de uma estrutura organizacional única. Devem ser considerados os diversos fatores contingenciais que conduzem a vida da organização. É necessário encontrar uma integração, a fim de alcançar as unidades de esforços e a coordenação entre os vários órgãos da empresa (ARAÚJO, 2001) que compõem o ambiente no qual a organização se encontra, para que seus objetivos sejam atingidos.

A solução encontrada pelos estudiosos da gestão foi a alteração no grau de autonomia do trabalhador, por meio do enriquecimento de cargos ou pela formação de grupos semiautônomos. O enriquecimento de cargos consiste no desenvolvimento de oportunidades para que os trabalhadores possam desenvolver um trabalho que os torne independentes, autônomos, além de poderem controlar relativamente o ambiente externo e usar as suas diversas habilidades (FLEURY; VARGAS, 1994).

Trazendo essas reflexões para a análise do problema aqui enfocado, pode ser citada a Lei 7.235/1996, que instituiu o plano de carreira dos servidores da educação da Prefeitura de Belo Horizonte. A lei correlacionou as classes de cargo ao nível de escolaridade e a padrões de vencimentos, além de possibilitar a melhoria profissional, o desenvolvimento do professor na carreira e a qualificação profissional. Dessa forma, o executivo municipal proporciona ao docente municipal oportunidades para a progressão na carreira, tornando-os independentes e autônomos, para o controle e aquisição e utilização das habilidades necessárias ao exercício da profissão de professor.

Pretendia-se, favorecer não somente uma maior satisfação, mas, também, uma maior produtividade, pois, tanto o enriquecimento dos cargos quanto a formação de grupos semiautônomos, são modificações da posição do trabalhador dentro da organização, e proporcionam uma democratização do local de trabalho e das relações de trabalho (FLEURY; VARGAS, 1994).

Enfim, esforços visando à democratização do local e do ambiente de trabalho manifestam-se de forma mais clara no ambiente escolar, a partir de 1980, ao possibilitar uma maior participação da comunidade, por meio das assembleias

realizadas no decorrer do ano, a eleição da direção da escola, dos membros do colegiado e do conselho fiscal. Desde então, as escolas têm sido um palco de constantes mudanças rumo à democratização e a efetivação da participação dos membros da comunidade escolar nas ações educacionais.

Com a democratização e participação, veio também uma preocupação com o ambiente de trabalho dentro das escolas, ou seja, como a escola organiza-se para proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades.

1.2 Fragmentação do trabalho docente e o absenteísmo

Como vida e profissão constituem uma tessitura, para constituir-se como cidadão, o ser humano busca o trabalho nas organizações. Essas, enquanto seguradoras de uma identidade para o trabalhador, são objeto de desejo, mas passam a ser indesejadas quando suas ações se chocam com os interesses pessoais. O sentimento que nasce dessa relação irá interferir na vida profissional do indivíduo, pois ele necessita do emprego, mas não encontra motivos que o levem a executar o trabalho para o qual foi selecionado.

Então, o homem passa a viver em constante conflito, pois o encanto, que antes existia, cede espaço a um sentimento originado da tensão que o dia a dia da organização provoca. Uma possível leitura dessa situação é, no limiar entre o desejo e o indesejado, que alguns trabalhadores em educação da regional Pampulha da RME/BH se encontram atualmente. Querem estar na escola para desenvolverem suas tarefas, mas não encontram motivos que sustentem o labor docente. No dilema de ser ou não ser professor, não desiste, mas, também, não encontra motivos que o leve a estar na escola. Deixar a escola significa perder a identidade. A decisão de permanência gera conflitos que se manifestam em adoecimento, em afastamento. Contudo, ao retornar ao ambiente de trabalho, os conflitos voltam a se manifestar. Na dor da possibilidade de deixar o ofício de mestre, um tormento se instaura, fazendo o professor viver em constante martírio, pois o trabalho ocupa local de destaque na vida das pessoas, é fonte de subsistência e de posição social. A sua falta gera sofrimento psíquico, angústia, desânimo, além de abalar o valor subjetivo que a pessoa se atribui. Então, na dualidade vivida entre renúncia e não renúncia, o professor se pergunta se deve ou não continuar, pois o arrefecimento faz com que ele perca as esperanças. Parece, simbolicamente, que as escolas foram

transformadas em um inferno e, os professores, em sofrimento, leem, em suas fachadas, a inscrição: “*Lasciate ogni speranza, voi che entrate*”⁷.

O que está acontecendo, no interior da escola, que está ocasionando o adoecimento dos professores? Quais são as condições de trabalho e como elas interferem na rotina escolar?

As transformações que modificaram a organização do trabalho também influenciaram a escola e geraram consequências no interior dos estabelecimentos de ensino. Assim, ao incorporar as técnicas de gestão Taylorista/Fordista, o ambiente escolar sofreu impactos com a estruturação produtiva, por meio de controle das atividades docentes, seja na forma de lecionar, seja na seleção do que ensinar, ou até, mesmo nas avaliações. Ocasinou mudanças no perfil profissional do docente, uma vez que o rígido controle do trabalho somado a longas jornadas laborativas rompe o fluxo da narrativa de vida e deixam o professor vulnerável a enfermidades como: estresse, doenças da voz, depressão, lombalgias, câncer, distúrbios de circulação e coluna.

Percebe-se que o processo de constituição do trabalho foi abortado da história, em nome de uma organização eficaz e eficiente. As manifestações espontâneas cederam espaço a um comportamento de não responsabilização pelo trabalho, uma vez que o trabalhador não se identifica mais com o produto, na educação, com o processo ensino-aprendizagem.

Aos poucos, substituiu o passado, em que a tradição do conhecimento e a arte da criação pautavam o ofício do professor, que sem deter a narrativa de liberdade (autonomia do processo) se prende a dados estatísticos descontextualizados da realidade social do aluno. O resultado é o desconhecimento do público e um contínuo recomeçar, sem compreender o mundo, a comunidade e os alunos. A sociedade brasileira possui uma diversidade étnica e cultural, de modo a superar atitudes condenatórias, para viabilizar “práticas pedagógicas imbuídas por expectativas que celebrem a diversidade cultural, ao invés de abafá-la” (CANEN, 2001, p. 208).

Na tentativa de minimizar os ruídos de comunicação e favorecer o alcance do processo equânime da aprendizagem, algumas escolas fracassam, pois em crise de identidade, não conseguem transpor as margens dos valores elitistas, para atingir

⁷ ALIGHIERI, Dante. **La divina commedia**. Milão: Ulrico Hoepli, 1991: “Deixai fora toda esperança, vós que entrai” (tradução nossa).

o aluno. “Inserida no bojo destas relações socioculturais desiguais, a escola tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes” (CANEN, 2001, p. 207).

A decorrência é a discriminação da cultura do aluno, o não entendimento e a repetição do fracasso escolar, que se manifesta, entre outras formas, por meio do adoecimento da instituição escola, dos profissionais em educação e dos alunos.

A Revista Nova Escola e o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) realizaram, em 2007, uma pesquisa com 500 professores das redes públicas das capitais brasileiras em que comprovou que mais da metade dos professores sofriam de estresse. Dos entrevistados 40% declararam sofrer de doença crônica ou mal-estar. O absenteísmo foi apontado como o mais grave dos problemas (FREIRE, 2010).

As condições de trabalho docente como a utilização das avaliações externas para responsabilização das instituições, dos gestores e dos professores quanto à aprendizagem dos estudantes; materialidade das escolas; inadequação da rede física e o quantitativo de alunos por turma apontam para as causas do aumento das doenças ocupacionais.

A síndrome de *Burnout*⁸, definida como uma “reação à tensão emocional crônica gerada com base no contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas” (CODO; VASQUES-MENEZES, 2002, p. 238), possui os sintomas: baixa realização profissional, exaustão emocional decorrente da falta de envolvimento emocional com a profissão, ou seja, desânimo. Em decorrência, há despersonalização endurecimento afetivo, uma apatia que se traduz no distanciamento do cliente (alunos).

O *Burnout* parece ser um dos elementos-chave para a compreensão do adoecimento docente, uma vez que possui como causas o medo, a “baixa ou ausente realização profissional” e a “deficiência dos canais de comunicação entre a chefia e subordinados e entre o corpo docente e discente” (FREIRE, 2010, p.3).

Despersonalizado, o professor autoavalia negativamente, perde o interesse pelo trabalho, visto que todo o esforço lhe parece inútil. Fragmentado e

⁸ *Burnout* (do inglês, significa queimar). A síndrome de *Burnout* é entendida como um conceito multidimensional que envolve os componentes: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho (CODO; VASQUES-MENEZES, 2002; FREIRE, 2010).

sem controle qualitativo e quantitativo do processo ensino-aprendizagem (forma de lecionar, conteúdo a ensinar e o que a avaliar), ele se ausenta, pois não atinge as metas estipuladas.

Na seção seguinte, são apresentadas informações sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, para proporcionar o entendimento das condições de trabalho, nas quais se encontram o corpo docente municipal.

1.3 Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED)

Antes de descrever a RME/BH, foi caracterizada a Secretaria Municipal de Educação (SMED), uma vez que a Rede se refere ao conjunto de equipamentos públicos e os recursos humanos propiciadores da oferta da educação em Belo Horizonte (BH).

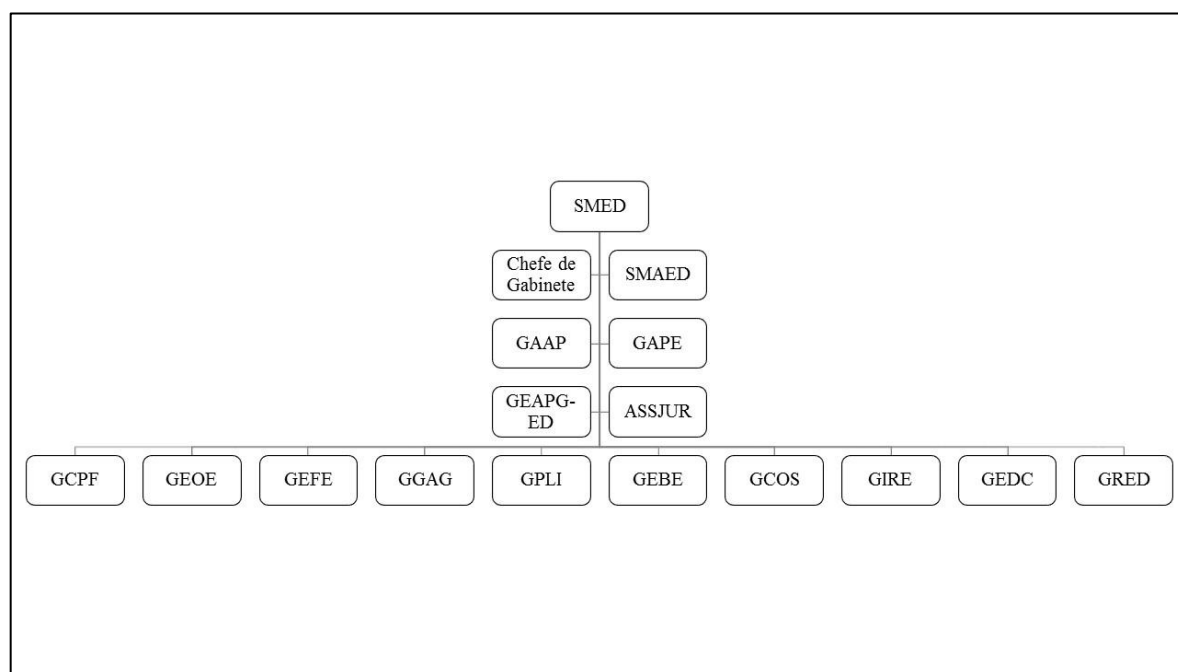
A SMED tem como função o desenvolvimento, a implementação e o zelo pela política de educação do município; a promoção e o apoio de programas e eventos difusores da educação; e a proposição, o desenvolvimento, adoção e adaptação de métodos e técnicas capazes de fazer a educação um processo atraente e acessível a todas as faixas da população.

Segundo o *site* da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), a política educacional é de inclusão social. O objetivo é o atendimento prioritário das famílias que necessitam do ensino público, ou seja, as de baixa e de média renda que enfrentam problemas sociais e/ou que possuem crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2014).

A estrutura organizacional da SMED (Figura 1) formada por dez gerências responsáveis pela coordenação pedagógica (GCPF), pela organização escolar (GEOE), pelo funcionamento escolar (GEFE), pela gestão administrativa financeira (GGAF), pelo planejamento e informação (GPLI), pelas relações família escola (GEBE), pela gerência de infraestrutura de rede física escolar (GIRE), pela Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDC), pela gerência de expansão da rede (GRED) e pela gerência de comunicação social (GCOS), além de seis *staff* que auxiliam o titular da Secretaria: uma Secretaria Municipal Adjunta de Educação (SMAED), uma chefia de gabinete, uma Gerência de Articulação da Política Educacional (GAPE), uma Gerência DE Articulação Administrativa e

Planejamento (GAAP), uma Gerência de Apoio ao Gabinete (GEAPG-ED) e uma Assessoria Jurídica (ASSJUR).

Figura 1 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: SMED, 2011.

Em, 2013, os gastos com a Educação totalizaram R\$1.415.861.221,15⁹ o equivalente a 34,02% (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2014b). De acordo com o demonstrativo da aplicação na manutenção e desenvolvimento do Ensino, no exercício de 2014, o Município destinou 30,97% da receita de R\$4.561.885.127,33 à Educação (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2015b).

Em uma conjugação de vontade entre Executivo e Legislativo, se estabelecem os investimentos prioritários do Estado, pois os recursos econômicos são limitados e grande a demanda. Dessa forma, o planejamento e a execução da atividade financeiro-orçamentária do Estado são direcionados pelas ações programáticas determinadas constitucionalmente, mas “as prioridades e o modo de se alcançar os objetivos constitucionais são definidos diuturnamente através do debate político amplo e democrático” (RIANI, 2013, p. 23), para contemplar as necessidades públicas.

⁹ Valor aplicado em relação à receita de impostos e transferências de origem tributária, cujo montante, em 31/12/2013, foi de R\$4.162.213.378,40, cumprindo os limites legais dispostos na Constituição Federal e na Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte.

Por causa da escassez de recursos, faz-se necessária, segundo Arellano et al (2012), a avaliação das políticas públicas e programas governamentais, pois o governo necessita demonstrar sua capacidade de resolução dos problemas, para legitimar as ações e programas. Ou seja, para que um governo tenha suas ações legitimadas, é preciso vinculá-las à obtenção de resultados.

Ainda de acordo com Arellano et al (2012), valendo-se do planejamento estratégico ou dos indicadores de desempenho, obtém a definição do problema, a sua ação, o seu monitoramento e a sua avaliação direta e objetiva.

Quadro 1 - Missão, Visão e Valores da SMED

Mapa estratégico da SMED	
Missão	Promover a educação com qualidade e equidade para estudantes do sistema municipal de ensino de Belo Horizonte, por meio de sua rede de escolas e parceiros.
Visão	Belo Horizonte, cidade educadora: educação integral, excelência no conhecimento e soluções criativas.
Valores	Gestão democrática, trabalho coletivo, diálogo, transparência, cuidado, respeito, zelo, atenção, ética, compromisso.

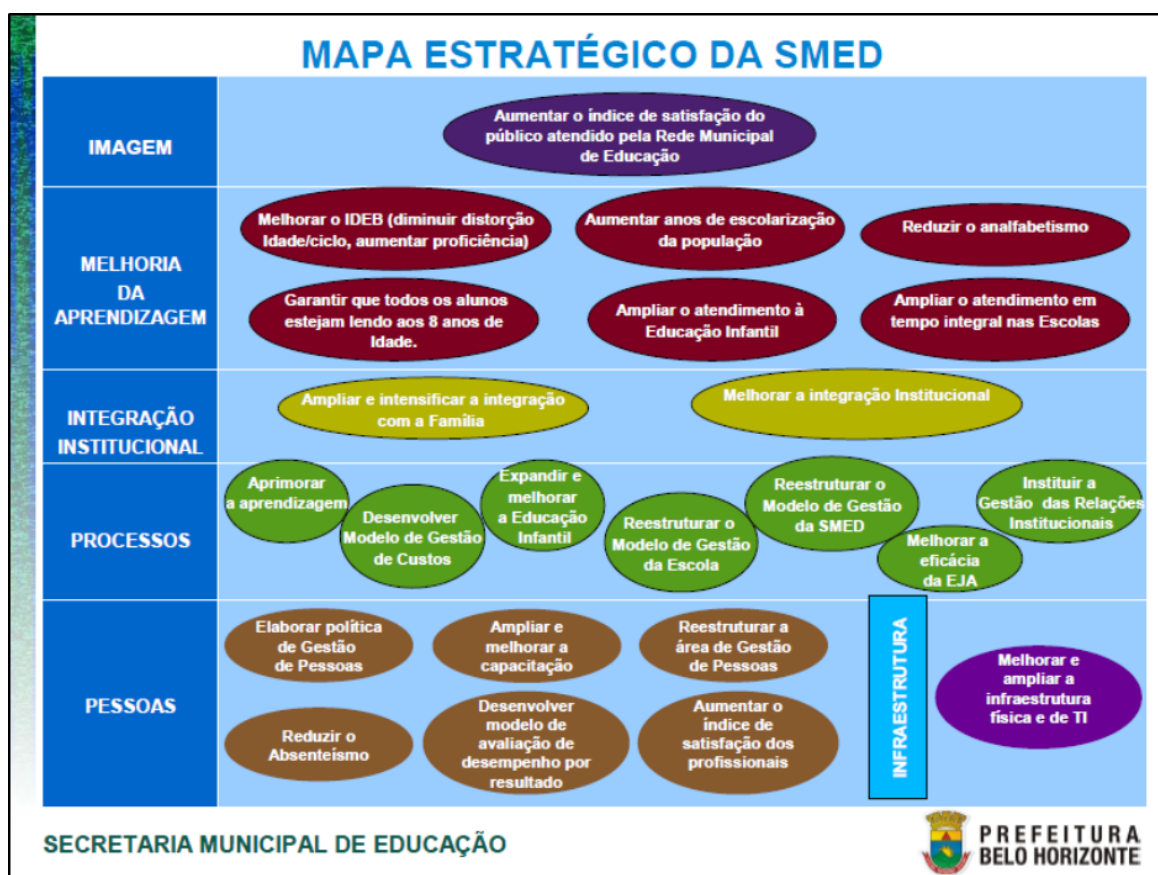
Fonte: FDC, 2011.

Com base na missão definida, a SMED organiza seu mapa estratégico, conforme reproduzido no Quadro 1. Nele são identificados os desafios a serem enfrentados pelas gerências, a necessidade de alocação de recursos e os instrumentos disponíveis para verificação se o que é desejado está de fato sendo alcançado.

Portanto, ao implementar projeto ou programa, desde a etapa de seu planejamento, execução e conclusão, devem ser observados os inúmeros eventos e contingências que distorcem e procuram retirar do caminho planejado os recursos e os esforços encaminhados para a execução do programa. Para que não ocorram alterações no produto, o resultado ou no impacto almejado. No caso em análise, a promoção da educação com qualidade e equidade para estudantes do sistema municipal de ensino de Belo Horizonte, por meio de sua rede de escolas e parceiros.

Para alcançar a missão, depois dos problemas identificados, são construídos objetivos estratégicos (Figura 2): infraestrutura, imagem, integração institucional, melhoria da educação e pessoas.

Figura 2 - Mapa estratégico da SMED



Fonte: FDC, 2011.

Os problemas da SMED foram identificados, tomando por base uma análise sistêmica, cujo objetivo foi diagnosticar os fluxos organizacionais, para se estabelecer a consistência dos mesmos e a análise das partes. No relatório final, referente ao programa de gestão escolar da Secretaria Municipal de BH, elaborado pela Fundação Dom Cabral (FDC), em 2011, foram identificados como problemas: a insatisfação do público, a distorção idade-série, a baixa proficiência dos estudantes, a ausência de um modelo de gestão para a SMED, a necessidade de se melhorar a capacitação dos professores, a ausência de uma política de pessoas, a defasagem da infraestrutura física e de tecnologia da informação e a demanda pela redução do absenteísmo.

Cada objetivo estratégico possui outros específicos. A redução do absenteísmo inclui-se nessa definição, conforme demonstrado na Figura 3.

1.4 Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH)

O início da constituição da RME/BH se confunde com a história de Belo Horizonte e está marcado pela conquista da autonomia política das cidades brasileiras, em 1947. O marco para esse fenômeno foi a Constituição Federal de 1946, art. 128, a colaboração do município na manutenção dos serviços de assistência educacional, de modo a assegurar condições satisfatórias aos alunos necessitados (MIRANDA, 1998).

A ampliação da autonomia política proporcionou o acesso da prefeitura de Belo Horizonte à educação, pois, anteriormente, havia um predomínio absoluto do Estado na gestão da educação pública no município. Até então, a competência do município era somente de subvenção de escolas, “sob a forma monetária direta ou pagamento de profissionais” (MIRANDA, 1998, p. 23).

A Lei nº 51, de 21 de novembro de 1948, dispôs sobre a reforma dos serviços da Prefeitura. Na reformulação da estrutura administrativa da PBH, efetuou-se a criação de secretaria, cuja função era a de órgão de ligação entre as administrações que se sucedessem e seis departamentos: Abastecimento, Administração, Assistência à Saúde, Educação e Cultura, Engenharia e Fazenda.

No ano de 1954, na gestão do prefeito Américo Renê Giannetti, foi instituído, pelo Decreto nº 327, o Serviço de Estatística, para o Departamento de Educação e Cultura, com a finalidade de manter o controle sobre as unidades municipais de ensino. Toda movimentação das escolas passou a ser pesquisada de modo a apurá-la precisamente para respaldar as iniciativas educacionais adotadas pelo governo municipal.

O Ginásio Municipal de Belo Horizonte foi criado pela Lei nº 19, de 5 de maio de 1948, com o objetivo de tornar acessível os estudos às pessoas pobres ou de poucos recursos. Já a Escola Técnica de Comércio Municipal, do Colégio Municipal, criada pela Lei nº 371, de 1º de fevereiro de 1954, destinada ao ensino técnico de comércio em suas diferentes modalidades às pessoas de pequenos recursos.

Esse conjunto de regulamentos, de acordo com Miranda (1998), configurou-se como início de uma política municipal educacional. Contudo, foi o Decreto nº 327, de 12 de agosto de 1954, contendo as determinações do Ensino Primário Municipal, que tornou mais flexíveis o ingresso de crianças em idade

escolar. A única exigência para a matrícula passou a ser a certidão de nascimento, afastando, assim, dos critérios adotados pelo Ensino Secundário. É nesse período que começou a esboçar a política educacional de Belo Horizonte e percebe-se o início da formação e constituição da Rede Municipal de Educação, ou seja, um conjunto de escolas que têm sua criação, organização e manutenção sob os auspícios da Prefeitura.

A partir de 1971, o conjunto de escolas do município começa a ser chamado de Rede de Ensino. O período compreendido entre 1971 a 1978 é marcado pela construção de política de desenvolvimento da educação voltada para a organização e o funcionamento das escolas, mediante os Planos Educacionais de Belo Horizonte (PEBH), o que possibilitou a criação de novas unidades e a disseminação de diretrizes para o funcionamento das unidades escolares (MIRANDA, 1998).

Quadro 2 - Quantitativo de escolas da RME/BH

Década	Quantidade
1940	1
1950	11
1960	3
1970	16
1980	94
1990	50
2000	10
2010	4
Total	189

Fonte: GEFE/SMED, 2014.

No Quadro 2, é apresentada a quantidade de escolas municipais criadas ao longo de oito décadas. Até a década de 1970, existiam 31 instituições de ensino municipais, equivalente a 16% do quantitativo atual. Nas décadas de 1980 e 1990, a expansão da RME/BH ocorreu através de 144 escolas, fato que permitiu às camadas populares o acesso aos estabelecimentos de ensino.

A efervescência política dos anos 80 não repercutiu na educação somente para construção de unidades educacionais, mas traduziu uma preocupação social e política que desdobrou em mobilizações dos educadores em torno da (re)construção da função social da escola. Nesse período, foram construídas as primeiras tentativas de organização das escolas. Num primeiro momento, por área do conhecimento, por turno e finalmente pelo todo da escola. Os projetos pedagógicos representam as primeiras tentativas de reorganização do processo de

escolarização. Eram diversificados e contemplavam múltiplas questões do cotidiano escolar como a ampliação do tempo do aluno e recuperação (ZAIDAN; SOUSA, 2009).

A partir de 1980, o processo de democratização da educação e das escolas: eleições diretas para diretores, assembleias escolares, implantação dos colegiados, discussão sobre a qualidade do ensino, demanda por recursos, reorientação jurídica, ampliação do tempo de permanência do aluno, eliminação da evasão e retenção, questionamento dos conteúdos ministrados e das formas de organização do tempo e espaço escolar. Enfim, a educação passa a ser percebida como ato político, em que são difundidos novos valores e princípios educacionais: formação do cidadão, espaço socializador, participação popular e apropriação do conhecimento (MIRANDA, 1998).

Em conformidade aos princípios democráticos, são criadas estruturas (Colegiados e Assembleias Escolares) que passam a integrar e definir assuntos pertinentes ao funcionamento diário (estrutura e organização) das escolas, fato que imprimiu autonomia pedagógica, na construção e formulação de uma política educacional, que atendesse aos interesses da comunidade (MIRANDA, 1998).

O período de 1989/1992 foi marcado pela melhoria da qualidade do ensino público, mediante a construção da escola por ela e da comunidade que a constitui. Foi consolidado o processo de eleição direta para diretores, (Lei nº 5.796, de 1990) e reforçados os Colegiados e Assembleias Escolares (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 2011). O poder público municipal conferiu autonomia pedagógica às escolas, ao proporcionar condições para que cada uma formulasse seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Em 1990, ocorre o I Congresso Político Pedagógico, com o objetivo de definir normas e critérios gerais e universais para a Rede Municipal de Educação (RME). Mas nem todas as deliberações do congresso foram implantadas, contudo, proporcionaram mudanças profundas na organização da Rede Municipal de Educação: instituiu para os professores o tempo pedagógico – tempo destinado à construção e ao desenvolvimento do PPP pelos professores; normatizaram as funções de coordenadores de área e de turno; houve investimento na materialidade; criou-se o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), cujas funções são proporcionar capacitação dos docentes, apoiar e assessorar as escolas na implantação do PPP, além de promover interlocução entre a SMED e as escolas.

Os espaços e os tempos escolares foram redimensionados. A jornada de trabalho do cargo de professor foi fixada em 22 horas e 30 minutos semanal, distribuída em 20 horas para as atividades de regência, projetos e coordenação. Das 20 horas de regência, 20% foram destinadas ao exercício de Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPAT). Dessa forma, os professores em regência passaram a ter 4 horas semanais para o planejamento, organização, elaboração e correção de atividades. Foi instituído, também, em 1.5 o número de cargos de professor, por turma, para cada unidade escolar (BELO HORIZONTE, 1997). As medidas possibilitaram à escola condições para retirar os coordenadores pedagógicos e cargos para o desenvolvimento de projetos específicos a realidade de cada escola, além do tempo necessário às atividades extraclasse.

Percebe que, no processo de organização da Rede, até 1992, os procedimentos básicos adotados foram ampliação das escolas e construção de novas unidades de ensino. Nos anos de 1989/1992, houve investimento na oferta da Educação Infantil, em instituições escolares já existentes.

A partir da década de 1990, instaura novo movimento na RME, em que aprofundam reflexões sobre o acesso à educação e o direito de exercício da cidadania, pois a

educação como direito não se restringe à garantia de acesso à escola, ainda que esse seja fator fundamental. Deve implicar na participação dos sujeitos [...], o que exige estreita relação com o exercício dos direitos políticos e civis (MIRANDA, 1998, p.126).

Surge, então, a proposta da Escola Plural, como principal eixo norteador a inclusão do aluno, ao intervir na estrutura excludente do sistema, garantindo o acesso e a permanência do aluno na escola.

Em 30 de junho de 1998, foi instituído o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH), pela Lei nº 7.543, que o definiu como um conjunto de partes ou elementos distintos, mas independentes, que interagem intencionalmente em torno de objetivos comuns e em constante interação com o meio em que se inserem. Essa definição compreende o conjunto de elementos que compõem a escola: estrutura física (prédios, equipamentos, bibliotecas, laboratórios); pessoal (alunos, professores, funcionários, diretores, orientador); estrutura pedagógica (currículos,

conteúdos, metodologias) e órgãos administrativos e normativos, nível federal, estadual e municipal.

A Lei nº 7.543, também, criou o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH), para possibilitar ao município o direito de organizar e manter o sistema de ensino de acordo com os interesses da sociedade belo-horizontina.

Atualmente, os esforços do CME/BH estão voltados para a normatização da Educação Infantil; fiscalização do orçamento e do financiamento da educação; discussão da política pedagógica do Sistema Municipal de Ensino; além daqueles responsáveis pela criação de novos mecanismos de ampliação da participação popular na gestão do SME/BH.

Tabela 1 - Qualificação do corpo dos professores da RME/BH

Titulação	Quantidade de BM¹⁰	%
Especialização	4.195	40,11
Mestrado	400	3,83
Doutorado	47	0,45
Total	4.642	44,39

Fonte: GERPES-ED¹¹/GEOE/SMED, 2014.

As escolas da RME/BH possuem características bem peculiares em relação às demais redes de ensino público do Brasil: é a única do país que possui 100% de professores concursados. Destes, em 2014, conforme Tabela 1, 40,11% possuem especialização, 3,83% e 0,45% são mestres e doutores, respectivamente.

Tabela 2 - Qualificação do corpo dos professores para a Educação Infantil da RME/BH

Titulação	Nº BM	%
Magistério	393	11,16
Superior incompleto	191	5,43
Superior completo	2.936	83,41
Especialização	273	7,76
Mestrado	5	0,14
Total	3.798	107,9

Fonte: GERPES-ED/GEOE/SMED, 2014

Conforme Tabela 2, 83,41% dos professores para a Educação infantil são graduados, enquanto que 11,16% possuem o magistério, no ano de 2014. A habilitação mínima para atuar como professor para a educação infantil é nível médio completo na modalidade normal, da Lei Municipal nº 8.679, de 2003.

¹⁰ Boletim de Matrícula – BM: refere-se ao número oferecido ao trabalhador, quando este ingressa na organização pública. No caso da Prefeitura de Belo Horizonte, este número se restringe aos órgãos da Administração Direta.

¹¹ Gerência de Pessoal da Educação (GERPES-ED): gerência de segundo nível hierárquico da GEOE.

Para manter uma ação eficaz, a SMED busca a implementação de uma política pública, que se dá mediante ações que garantam o desenvolvimento do capital humano de alta qualidade, com níveis de educação comparáveis com as principais cidades desenvolvidas do mundo, com o analfabetismo erradicado e a melhoria da qualidade da educação tratada como prioridade. A estratégia de desenvolvimento da capital mineira ocorre por meio da promoção da educação e do aumento de escolaridade dos belo-horizontinos (PARTIDO SOCIALISTA BRASILEIRO, 2012).

Além de proporcionar a capacitação profissional, por meio de convênios em que são ofertadas vagas para mestrado¹² e especialização¹³, há uma contínua troca de experiências pedagógicas entre as escolas e regionais. Anualmente, é realizado o Fórum da Escola Integrada, Feira de Ciências, Jogos JOVEM, Festival de mini curtas, Jornada Literária e a Mostra Horizontes da Cidadania.

Tabela 3 - Perfil da RME/BH

Cargos	Total
Professores municipais	10.457
Professores municipais para a educação infantil	3.520
Pedagogos	130
Bibliotecários	42
Auxiliares de biblioteca	481
Auxiliares de escola	464
Auxiliares de secretaria	794
Técnico superior de educação	2
Total de servidores	15.890

Fonte: GERPES-ED/GEOE/SMED, 2014.

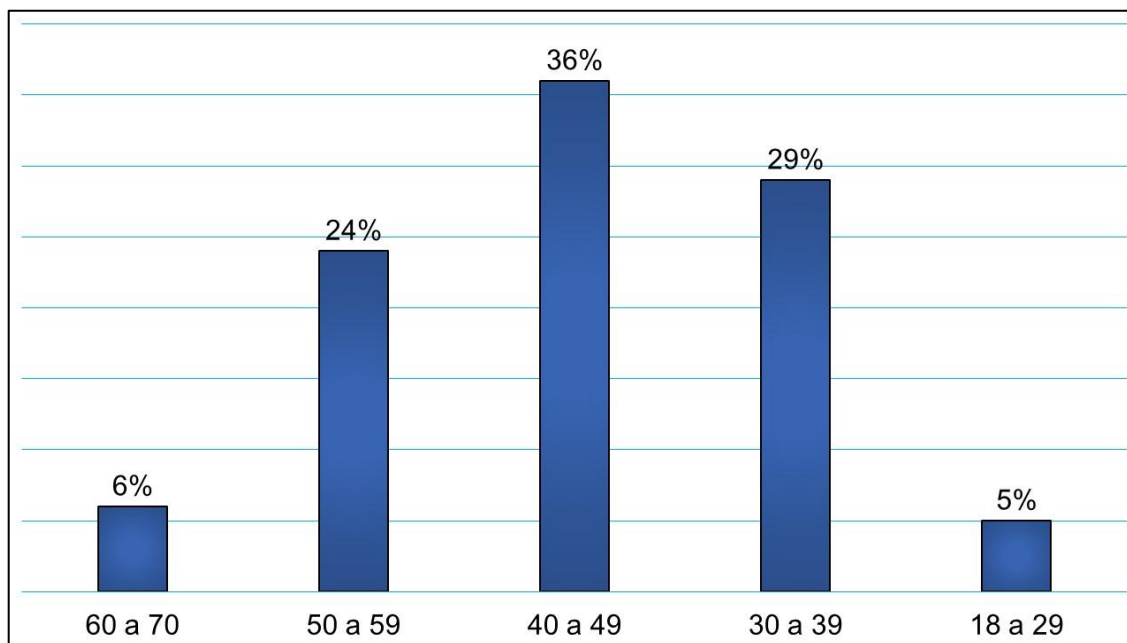
A RME/BH é formada por 189 escolas (Tabela 3) e possui 10.457 professores municipais que garantem o ensino a 166.143 alunos matriculados no Ensino Fundamental; 3.520 professores municipais para a educação infantil distribuídos em 100 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) que atendem a 22.770 crianças; 42 bibliotecários coordenam as bibliotecas das escolas municipais e os trabalhos dos 481 auxiliares de biblioteca. Os professores recebem por habilitação, independentemente do nível de atuação. A cada três anos, são

¹² Em 2010, a SMED firmou convênio com o Programa de Pós-graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, no qual foram ofertadas 40 vagas para os gestores da RME/BH.

¹³ No ano de 2011, foi ofertado a 240 professores e gestores da RME/BH o curso de pós-graduação em Gestão de Projetos Culturais, oferecido pelo Instituto de Educação Continuada, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. O curso foi criado para o projeto Acervos Museológicos: Democratização do Acesso e Formação de Agentes Culturais, do Instituto Minas Pela Paz, em parceria com a SMED.

submetidos à avaliação de desempenho, fato que estimula a continuidade dos estudos e a especialização.

Gráfico 1 - Faixa etária dos profissionais em educação da RME/BH



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da GPLI/SMED, 2014.

Dos 15.890 profissionais em educação da capital mineira, conforme Gráfico 1, 36% estão concentrados na faixa etária de 40 a 49 anos (36%).

Com a universalização do Ensino Fundamental, o Ensino Público Municipal de Belo Horizonte vive problemas, como dificuldade na inclusão dos estudantes com deficiência, falta de professor e o cumprimento da Lei do piso salarial. Os problemas são observados no cotidiano profissional do pesquisador, e também objeto de análises efetuadas em reuniões e conversas de trabalho das quais participa. Pode-se supor que não sejam específicos da realidade de Belo Horizonte, sendo encontradas também nas demais redes de ensino públicas do Brasil. Julgar a qualidade do ensino somente pela política de inclusão social, cujo objetivo é atender prioritariamente as famílias mais necessitadas do ensino público (de baixa e de média renda que enfrentam problemas sociais e/ou que possuem crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência) é desconsiderar fatores como a irregularidade de sua oferta, a saúde dos profissionais envolvidos, questões salariais (plano de carreira) e a carência de recursos físicos e materiais no ambiente de trabalho.

Conforme já definido por Gesqui (2008) e Zanardi (2009), o absenteísmo é a falta do professor à sala de aula, interrompendo o fluxo das aulas e ocasionando prejuízos à rotina e financeiros, além de impactar diretamente na regularidade da oferta do ensino, fato que compromete o desempenho dos estudantes.

No ambiente escolar, a estruturação produtiva, proposta por Taylor e Ford, impacta em maior controle das atividades docentes e, conseqüentemente, nas formas de avaliação que associados à falta de trabalho e à possibilidade de ser substituído produzem sofrimento. Esgotado em razão da tensão emocional, o professor adoece e ausenta da sala de aula.

O adoecimento profissional está associado a fatores físicos e emocionais que, relacionados à predisposição individual, levam o trabalhador a se ausentar da sala de aula. Eliminadas as condições insalubres (físicas), minimiza o adoecimento, o professor passa a não ter mais contato com os agentes causativos do mal estar.

Já o adoecimento psíquico, durante muito tempo, foi associado a herança genética, aos aspectos orgânicos e ao histórico familiar, ou seja, o trabalho não era tido como significativo no processo de adoecimento. Com o processo de automação do trabalho e os novos modelos de gerenciamento, houve um aumento das exigências da capacidade psíquica, “razão pela qual se pode afirmar que é principalmente sobre esta dimensão do trabalhador que passa a se dar o impacto do trabalho” (BORSOI, 2007, p.104).

Tabela 4 - Quantitativo de professores em readaptação funcional na Educação

Regional	2012		2013		2014	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Barreiro	62	3,40%	76	3,93%	11	0,48%
Centro Sul	48	5,90%	48	5,27%	--	0,00%
Leste	48	6,21%	53	6,67%	--	0,00%
Nordeste	42	2,56%	65	3,75%	2	0,10%
Noroeste	39	3,96%	65	6,18%	2	0,17%
Norte	34	2,91%	27	2,06%	7	0,43%
Oeste	45	5,04%	47	4,98%	--	0,00%
Pampulha	21	1,73%	33	2,60%	--	0,00%
Venda Nova	53	2,99%	68	3,59%	4	0,19%
Total	392	34,70%	482	39,03%	26	1,37%

Fonte: GPLI/SMED, 2014.

Nota: os dados de 2014 compreendem as readaptações do período de jan. 2013 a jul. 2014.

A Tabela 4 apresenta o quantitativo de professores em readaptação funcional, em que o professor é realocado em virtude da capacidade física e do estado psicológico, no qual se encontra, decorrentes de um nexo causal de saúde, ou seja, de um vínculo entre o trabalho e o adoecimento.

De acordo com a Tabela 4, entrou em readaptação funcional, no período de janeiro de 2013 a julho de 2014, 508 profissionais, um acréscimo de 129,59%. Em 2012, a RME/BH era composta por 11.080 professores, desses 3,54% estavam em readaptação funcional. Em 2014, o efetivo docente da Rede era de 13.811, sendo 6,52% em readaptação. Ressalta que o corpo de professores cresceu 24,65%.

A Tabela 5 apresenta o quantitativo e os motivos do afastamento dos professores da regência.

Tabela 5 - Professores da PBH afastados da regência

Situação Funcional	Quantidade de BM
Afastados (suspensos, processo de exoneração e aposentadoria)	37
BM congelado ¹⁴	147
Cargos comissionado: diretor de estabelecimento de ensino	185
Cargos comissionado: vice-diretor de estabelecimento de ensino	188
Cargos comissionado: vice-diretor UMEI	55
Cargos comissionado: secretário de estabelecimento de ensino	91
Cargos comissionados na SMED	33
Cargos comissionados nas GERED	28
Transferidos para outras secretarias sem cargo comissionado	130
Transferidos para outras secretarias com cargo comissionado	62
Cedidos para fora da PBH (com ônus)	50
Cedidos para fora da PBH (sem ônus)	48
Licença sem vencimento (interesse particular)	23
Licença sem vencimento para aperfeiçoamento: mestrado	3
Licença sem vencimento para aperfeiçoamento: doutorado	5
Mandato eletivo	4
Readaptação funcional: provisória	245
Readaptação funcional: definitiva	620
Regionais (sem cargo comissionado)	178
SMED (sem cargo comissionado)	360
Total	2.492

Fonte: GERPES/GEOE/SMED, 2014.

Na Tabela 5 consta o total de 2.492 professores afastados da regência, por motivos de suspensão, por ocupar cargo comissionado, por estar cedido ou transferido ou em licença para capacitação, além daqueles que estão exercendo as funções de gestores educacionais. Com a possibilidade do mesmo profissional

¹⁴ BM Congelado se refere ao boletim de matrícula no qual não há nenhuma remuneração salarial, uma vez que o servidor detentor de outro BM se encontra em cargo comissionado.

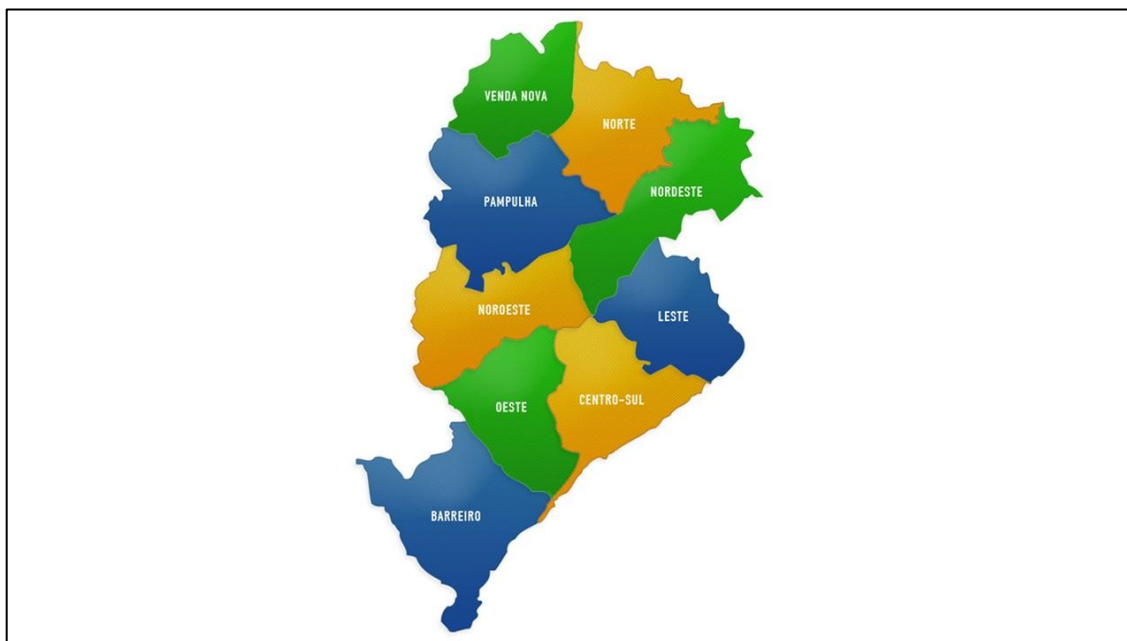
possuir dois BM, têm-se 865 cargos de professor, em que o profissional foi afastado por motivos de saúde da função laborativa concursada, sendo 245 os afastados provisoriamente das atividades de docente, por motivo de adoecimento, e 620 em readaptação definitiva. Os professores afastados da regência ocupando cargos de gestores nos estabelecimentos de ensino da RME totalizam 519, sendo 72% na função de diretor e vice-diretor de escola, 11% na vice-direção das UMEI e 18% atuam como secretários escolares. Para gerir a educação municipal, 599 BM atuam tanto na SMED, quanto nas Gerências Regionais de Educação. Atualmente, os ocupantes de oito cargos estão licenciados para o aperfeiçoamento profissional (mestrado e doutorado); 192 transferidos para outras secretarias da prefeitura e 98 cedidos para outros Órgãos públicos externos à PBH.

Contextualizada a RME/BH, o próximo tópico descreve a organização da PBH, pois ela é fundamental para o entendimento do funcionamento administrativo do município na oferta aos munícipes de Belo Horizonte de bens e serviços públicos, dentre eles, a educação.

1.5 Belo Horizonte, planejada em regionais e a gestão compartilhada na educação

A Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) foi fundada em 29 de dezembro de 1897, pelo Decreto nº 1.088. Atualmente, sua sede administrativa está situada à Avenida Afonso Pena, 1212. Para facilitar a administração do município e atender às demandas das comunidades, Belo Horizonte é dividida em nove regionais (Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova), (Figura 4).

Figura 4 - Mapa regionalizado de Belo Horizonte



Fonte: PBH, 2014f.

Cada regional possui um secretário regional e um secretário adjunto que a administram, seguindo as diretrizes constantes no Plano de Governo. Todas as regionais possuem Gerência Regional de Administração e Finanças, Gerência Regional de Manutenção, Gerência Regional de Limpeza Urbana, Gerência Regional de Licenciamento e Fiscalização Integrada, Gerência Regional de Educação (GERED), Gerência de Distrito Sanitário, Gerência Regional de Políticas Sociais, Gerência Regional de Comunicação Social, Gerência Regional do Orçamento Participativo e Gerência Regional de Atendimento ao Cidadão, além de contar com equipamentos de apoio à família e à cidadania, centro de referência especializado de assistência social, centros culturais, parques, centros de apoio comunitário e escolas e unidades municipais de educação infantil.

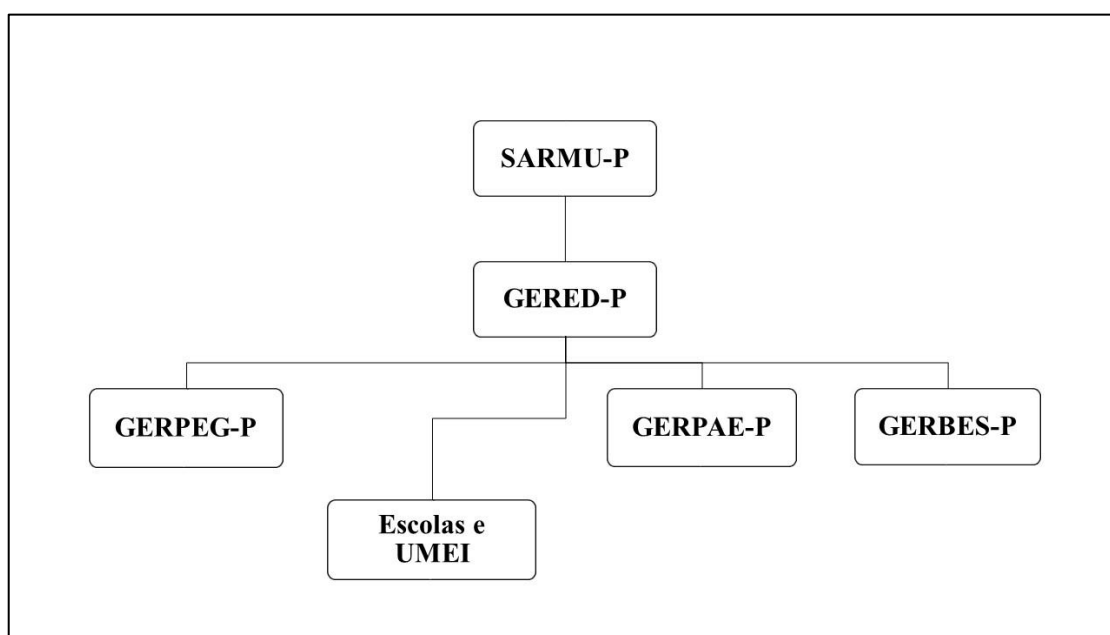
A estrutura das Secretarias de Administração Regional (SARMU)¹⁵ é reflexo da organização da PBH, pois cada gerência está associada a uma secretaria temática, de forma a tornar a gestão dinâmica e descentralizada, mas compartilhada.

De acordo com o art. 38, do Decreto nº 10.496, que dispõe sobre a alocação, denominação e atribuições dos órgãos de terceiro grau hierárquico da estrutura organizacional das Secretarias Municipais da Coordenação de Gestão

¹⁵ Aos nomes de cada secretaria regional são acrescidas as siglas das respectivas regionais, para distingui-las uma das outras. Assim, Secretaria Municipal de Administração Regional Pampulha (SARMU-P). O mesmo ocorre para cada gerência regional.

Regional, integram a Gerência Regional de Educação Pampulha (GERED-P), (Figura 5), a Gerência Regional de Planejamento e Atendimento Escolar Pampulha (GERPAE-P), Gerência Regional Pedagógica Pampulha (GERPEG-P) e a Gerência Regional do Programa Bolsa Escola Pampulha (GERBES-P). As escolas e as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) estão subordinadas à GERED-P, conforme parágrafo único do referido Decreto.

Figura 5 - Organograma da GERED-P



Nota: Elaborado pelo autor, 2014.

Entre as funções da Gerência Regional de Educação Pampulha está a definição de prioridades locais a fim de implementar as solicitações dos usuários da rede de ensino e atender também às inúmeras reivindicações e sugestões dos cidadãos, para continuamente construir uma escola melhor. O poder público municipal responde, com mais agilidade, às especificidades educacionais da região, ao prestar serviços de qualidade aos munícipes, além de conferir autonomia administrativa aos gestores na solução dos problemas locais.

Assim como o diretor de escola, a Gerência Regional Pedagógica Pampulha (GERPEG-P) vivencia de perto os problemas na oferta do ensino público de qualidade, sobretudo, os oriundos da ausência dos professores, sejam nas reuniões de trabalho ou na demanda de professores para substituição dos que estão licenciados.

Então, compreender os motivos que levam o professor se afastar da sala de aula torna-se fundamental para que a GERPEG-P, juntamente com a GERPAE-P e GERBES-P, apontem melhorias nas condições que podem ser responsáveis pelas enfermidades que acometem os profissionais do magistério.

O trabalho na GERED Pampulha é realizado conjuntamente pelos Gerentes da GERPEG-P, GERPAE-P e GERBES-P, pois a cada um compete assessorar as atividades das escolas dentro de suas especificidades. Contudo o problema do absenteísmo docente é vivenciado pela GERPAE-P e pela GERPEG-P. Enquanto que esta realiza periodicamente reuniões com os diretores e coordenadores para debater os problemas do ensino, avaliação dos trabalhos, para sugerir medidas de correção e ajustamento; aquela tem como atribuição o controle, a distribuição e a movimentação de pessoal, no âmbito regional.

Diariamente, chegam demandas à GERPEG-P de substituição de professores que, por motivos de saúde, se ausentam do local de trabalho. As substituições são realizadas com os profissionais da própria Rede, respeitando a área de atuação. O diretor, ao receber a informação que um dos professores está de licença, pode conceder extensão de jornada a um profissional da educação que se disponha a dobrar. O professor pode laborar até 22 horas e 30 minutos semanais, para além da jornada concursada, conforme 1º parágrafo, do inciso 3º, do artigo 4º da Lei nº 7.577.

Apesar de ter 100% dos professores que estão na sala de aula, concursados, não há reserva técnica para cobrir o absenteísmo docente. Quando há a necessidade de substituição, para que não haja comprometimento da carga horária dos alunos, são concedidas extensões de jornadas, cujos termos só podem ser assinados por professores concursados e lotados em uma das escolas municipais. Tal fato ocorre, pois, na Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, não há a previsão da modalidade de contratação de profissional temporário que não tenha vínculo empregatício com a PBH, como ocorre em outras redes de educação. Não há, na PBH, o processo de designação, como a exemplo da Rede Estadual Mineira de Ensino, em que são contratadas pessoas fora do quadro efetivo, para suprir as demandas de professores, nas escolas estaduais. Quando não há profissional suficiente, é concedida autorização para lecionar a um professor que se manifeste, mesmo sendo de área diferente, mediante a escrita de projeto pedagógico, aprovado pela Gerência de Funcionamento Escolar (GEFE), tendo

parecer e acompanhamento da GERPEG-P, até que profissional habilitado seja nomeado, empossado e lotado na escola. Ou seja, um professor de Língua Portuguesa pode ministrar a disciplina ciências, na vacância do docente com habilitação em Ciências Biológicas.

A GERBES-P, por sua vez, é responsável, na Regional, pelo Programa Rede Pela Paz, que possui dentre suas atividades o monitoramento do clima escolar. Parece que o clima escolar está associado à segurança¹⁶ e há indícios de que o processo de adoecimento funcional docente pode ser resultante da sensação de insegurança experienciada pelo professor. A GERPEG-P realiza fóruns e encontros regionalizados para abordar o tema, pois lhe compete a promoção de atividades de formação para os profissionais do Sistema Municipal de Ensino. Os casos de indisciplina, por exemplo, chegam à GERPEG-P que avalia a situação do aluno, através do monitoramento da aprendizagem, e faz as articulações necessárias juntamente com a GERBES-P, para os encaminhamentos pertinentes (saúde, assistência social).

Compreendidos os mecanismos de descentralização dos serviços públicos ofertados aos cidadãos de Belo Horizonte, com foco na estrutura organizacional da GERED-P, a seção seguinte, descreve a Regional Pampulha, de modo a proporcionar maior compreensão da realidade na qual se encontram as escolas analisadas neste estudo de caso.

1.6 Regional Pampulha

Feitas as caracterizações sobre a divisão de Belo Horizonte em regionais e a descrição dos trabalhos da GERED-P, Figura 5, apresenta-se agora a contextualização educacional da Regional Pampulha. Contudo, faz-se necessário realizar um breve histórico da Regional, para melhor compreensão, uma vez que ela congrega uma grande diversidade social.

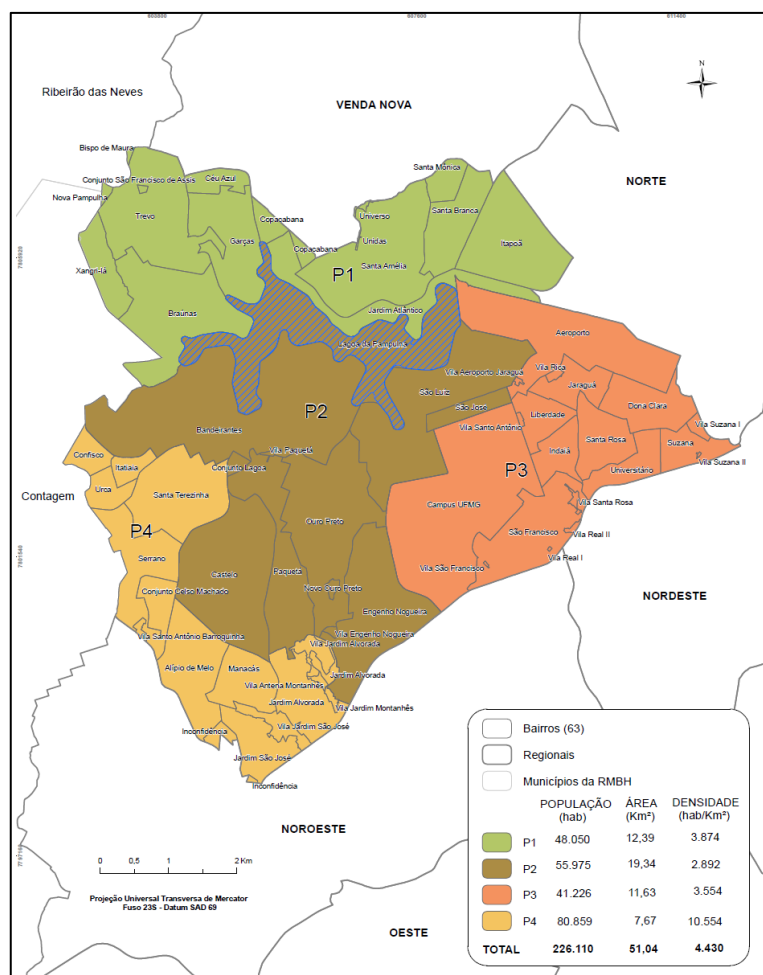
Situada na região Norte de Belo Horizonte, a Pampulha (Figura 6) teve, originalmente, sua organização territorial rural, para abastecer a capital mineira. Paralelamente aos espaços agrícolas, foi constituindo uma sistêmica produção

¹⁶ O Decreto nº 14.021 que regulamenta a Lei nº 9.815, que cria o abono de estímulo à fixação profissional, a ser pago aos professores lotados nas escolas e UMEI, que têm como referência as especificidades a rotatividade do quadro pessoal e índices de qualidade de vida urbana (IQVU) e vulnerabilidade social (IVS).

semiartesanal das atividades de carpintaria, tecelagem, selaria, fiação, tipografia, entre outras. Com o adensamento populacional e a defasagem habitacional, a Pampulha surgiu como uma tendência natural de expansão urbana (PBH, 2014c).

Com área de 51,03 Km² a região da Pampulha possui 41 bairros e 18 vilas agrupados em quatro territórios do BH Cidadania¹⁷. De acordo com o censo do IBGE de 2010, a população da região era de 148.370 mil habitantes, estima que, em 2014, será de 226.110 habitantes. Essa população possui à sua disposição os seguintes equipamentos municipais: 15 escolas municipais, 12 Unidades Municipais de Educação Infantil, 12 centros de saúde, uma Unidade de Pronto Atendimento - UPA Pampulha (PBH, 2014d).

Figura 6 - Mapa da Regional Pampulha

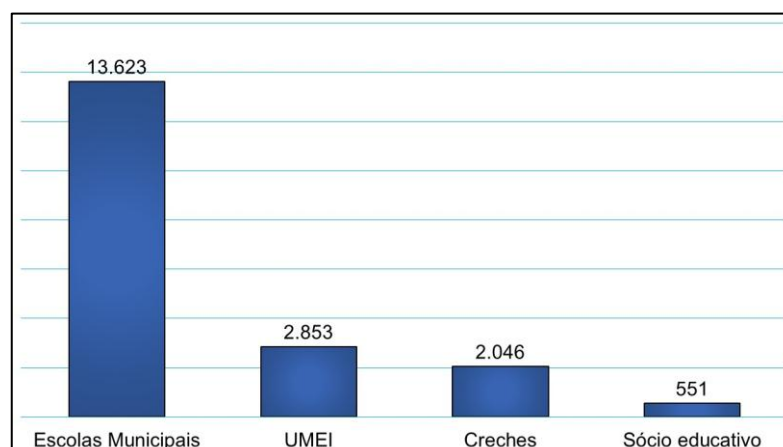


Fonte: GERPAE-P/GERED-P, 2014.

¹⁷ Belo Horizonte possui 33 núcleos de BH Cidadania, implantados em áreas de vulnerabilidade social, com o objetivo de integrar as ações das Secretarias Adjuntas de Assistência Social, Segurança Alimentar e Nutricional e Direitos de Cidadania; das secretarias de Esporte e Lazer, Educação e Saúde; da Fundação Municipal de Cultura e da Prodabel, de acordo com os princípios da intersetorialidade, atuando com foco na família e não no indivíduo, isoladamente (PBH, 2014e).

A RME/BH atende a 19.073 estudantes na Regional Pampulha. A oferta do serviço educacional (Gráfico 2) se faz presente por meio das escolas municipais, em que são atendidos 16.476 estudantes distribuídos no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Gráfico 2 - Atendimento educacional municipal da Regional Pampulha



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da GERPEG-P/GERED-P, 2014.

O atendimento à Educação Infantil ocorre nas UMEI e nas creches da rede conveniada que possuem 2.853 e 2.046 crianças matriculadas, respectivamente. São acolhidos, no contra turno, 551 estudantes pelas instituições do convênio sócio educativo¹⁸.

Tabela 6 - Quantitativo de alunos por escola da Regional Pampulha

Estabelecimento de Ensino	Alunos Matriculados
E.M. Anne Frank (EMAFK)	900
E.M. Aurélio Pires (EMAP)	884
E.M. Carmelita Carvalho Garcia (EMCCG)	740
E.M. Dom Orione (EMDO)	1.153
E.M. Francisca Alves (EMFAL)	781
E.M. Henfil (EMH)	195
E.M. Ignácio de Andrade Melo (EMIAM)	808
E.M. José Madureira Horta (EMJMH)	1.194
E.M. Júlia Paraíso (EMJPA)	904
E.M. Lídia Angélica (EMLA)	790
E.M. Maria de Magalhães Pinto (EMMMP)	1.067
E.M. Marlene Pereira Rancante (EMMPR)	1.088
E.M. Professor Amílcar Martins (EMPAM)	1.042
E.M. Professora Alice Nacif (EMPAN)	1.031
E.M. Santa Terezinha (EMST)	1.046
Total	13.623

Fonte: GPLI/SMED, 2014.

¹⁸ A PBH, por meio de chamamento público, convenia creches para ampliar as vagas na educação infantil e Organização Não Governamental (ONG) para possibilitar o atendimento dos alunos do Ensino Fundamental, no contra turno.

Das 15 escolas municipais da Regional Pampulha, em 14 são oferecidos os 1º e 2º Ciclos; em 12 o 3º Ciclo e em 11 a EJA. São atendidos, conforme Tabela 6, 13.517 (8%) do total 166.143 estudantes matriculados no Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Belo Horizonte.

Tabela 7 - Quantitativo de crianças por UMEI da Regional Pampulha

Sede¹⁹	UMEI	Crianças matriculadas
E. M. Henfil	UMEI Alaíde Lisboa	433
E. M. José Madureira Horta	UMEI Santa Amélia	361
E. M. Júlia Paraíso	UMEI Vila Antena	142
E. M. Maria de Magalhães Pinto	UMEI Itatiaia	379
E. M. Professor Amílcar Martins	UMEI Santa Branca	211
E. M. Professora Alice Nacif	UMEI Braúnas	409
E. M. Professora Alice Nacif	UMEI Urca Confisco	311
E. M. Santa Terezinha	UMEI Castelo	460
E. M. Marlene Pereira Rancante	UMEI Manacás	113
E.M. Aurélio Pires	UMEI Santa Rosa	71
E. M. Carmelita Carvalho Garcia	UMEI Ouro Preto	112
E. M. Ignácio Andrade de Melo	UMEI Vila São José	253
Total		3.255

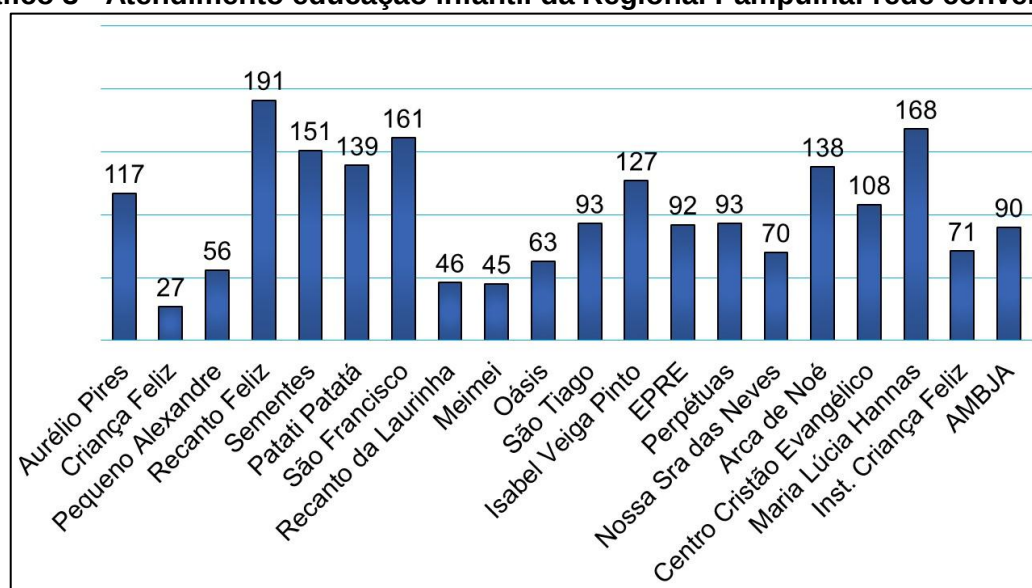
Fonte: GPLI/SMED, 2014.

Nota: O início do atendimento da UMEI Vila São José está previsto para fev. de 2016.

A educação pública municipal da Regional Pampulha contempla a Educação Infantil, por meio das Unidades de Educação Infantil (UMEI), conforme Tabela 7, em turmas de educação infantil na EMCCG, na EMH²⁰, e nas creches conveniadas (Gráfico 3). As UMEI não são unidades independentes, ou seja, são administradas por uma escola municipal, denominada sede.

¹⁹ Em 11 de novembro de 2003, com o objetivo de garantir o atendimento educacional às crianças de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses de idade, foram criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), pela Lei 8.679. Conforme disposto na regulamentação da Lei, as UMEI são vinculadas a uma Escola Municipal (Sede).

²⁰ A Escola Municipal Henfil, originalmente era um Jardim de Infância, seu atendimento é exclusivo ao recorte etário de 3 a 6 anos da Educação Infantil.

Gráfico 3 - Atendimento educação infantil da Regional Pampulha: rede conveniada

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da GERPEG-P/GERED-P, 2014.

Apesar de ser reconhecida mundialmente pelo conjunto arquitetônico de Oscar Niemayer, a região da Pampulha vive problemas de acesso e de muita vulnerabilidade social (18 vilas, com baixo índice de IDH), além de ser a região que mais cresce populacionalmente em Belo Horizonte (Tabela 8).

Tabela 8 - Taxa de crescimento populacional de Belo Horizonte

Regional	1991/2000 (%)	2000/2010 (%)
Barreiro	1,91	0,75
Centro Sul	0,39	0,44
Leste	0,20	-0,21
Nordeste	1,04	0,61
Noroeste	-0,08	-0,20
Norte	2,58	0,95
Oeste	0,81	0,65
Pampulha	3,38	2,82
Venda Nova	2,36	0,67
Belo Horizonte	1,16	0,59
Total	13,75	7,07

Fonte: GERPAE-P/GERED-P, 2014.

Nota: Dados extraídos do Censo Demográfico 2010 e adaptados pela GERPAE-P.

Observa nos dois últimos censos (Tabela 8), que a região da Pampulha apresenta a maior taxa de crescimento demográfico da cidade. Com o aumento de 2,82% da população, de acordo com o censo de 2010, torna-se necessário um planejamento da Secretaria de Administração Regional Municipal Pampulha (SARMU-P), para reestruturar, adequar e ampliar os equipamentos públicos, de forma a aumentar a capacitação de atendimento e a ofertar serviços públicos de qualidade aos moradores da regional. Os serviços educacionais, também, devem

compor o planejamento, sendo necessário o apontamento e a inclusão de empreendimentos educacionais, para atender a população em idade escolar.

Dividida, geograficamente, pela Lagoa da Pampulha, a Regional convive com dificuldades de acesso aos equipamentos públicos, tanto pela população, quanto pelos profissionais da educação. A Escola de Ensino Fundamental mais próxima para os moradores residentes no assentamento Dandara, por exemplo, está a 6,1 Km. Esses fatores associados às condições físicas das escolas, ao quantitativo de alunos excessivos em sala de aula e ao modo de vida contemporâneo podem contribuir para debilitação da saúde dos professores que atuam na região.

Conforme Tabela 9, para atender aos 13.428 estudantes do Ensino Fundamental na Pampulha são necessárias 521 turmas, o que equivale a uma média de 26 alunos por sala. A legislação municipal prevê uma média de 25 alunos para o 1º Ciclo, 30 para o 2º Ciclo e de 35 para o 3º Ciclo. Para os projetos de correção de fluxo, como o Entrelaçando²¹ e o Floração²², as turmas possuem 15 e 20 estudantes respectivamente. Já a modalidade de EJA, as turmas são planejadas com 25 alunos. Contudo, o quantitativo de alunos por turma, varia de acordo com as especificidades físicas dos prédios de cada escola, uma vez que não há um padrão de construção. Outro fator a ser considerado, no cálculo, é a presença do auxiliar de apoio à inclusão²³ na turma com estudantes com deficiência que possuem comprometimento na locomoção, na alimentação e na higienização.

Tabela 9 - Quantitativo de alunos e turmas por ciclo de formação e aprendizado do Ensino Fundamental

Unidade Escolar	Dados	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	EJA	Entrelaçando	Floração	Total
EMAFK	Turmas	8	9	9	6	2	1	35
	Alunos	194	235	251	177	24	19	900
EMAP	Turmas	12	9	10	9	1	--	41
	Alunos	249	193	243	183	16	--	884
EMCCG	Turmas	11	8	8	5	--	--	32
	Alunos	221	191	216	112	--	--	740
EMDO	Turmas	9	14	15	6	1	1	46
	Alunos	219	388	404	109	13	20	1.153
EMFAL	Turmas	8	7	9	2	--	--	26
	Alunos	202	213	302	64	--	--	781

²¹ Projeto de correção de fluxo destinado aos estudantes do 2º ciclo do Ensino Fundamental, com idade entre 11 e 14 anos, em distorção idade-série de mais de um ano.

²² Projeto de correção de fluxo, para oportunizar a conclusão do Ensino Fundamental, aos estudantes com idade entre 15 e 19, em distorção idade-série, desde que alfabetizados.

²³ Auxiliar de apoio à inclusão é um profissional contratado para acompanhar/ajudar os estudantes com deficiência e/ou que possuem dificuldades de locomoção, alimentação e higienização.

EMIAM	Turmas	8	7	7	11	--	1	34
	Alunos	195	173	188	239	--	13	808
EMJMH	Turmas	15	10	13	3	--	2	43
	Alunos	355	298	421	89	--	31	1.194
EMJPA	Turmas	16	16	--	--	--	--	32
	Alunos	422	482	--	--	--	--	904
EMLA	Total	15	15	--	--	--	--	30
	Alunos	367	423	--	--	--	--	790
EMMMP	Turmas	14	12	11	3	--	1	41
	Alunos	336	336	319	58	--	18	1.067
EMMPR	Turmas	7	6	26	--	--	2	41
	Alunos	170	166	708	--	--	44	1.088
EMPAM	Turmas	8	8	12	7	1	2	38
	Alunos	186	243	362	190	16	45	1.042
EMPAN	Turmas	13	10	10	5	2	2	42
	Alunos	297	289	284	93	31	37	1.031
EMST	Turmas	14	9	12	4	--	1	40
	Alunos	337	261	337	93	--	18	1.046

Fonte: GPLI/SMED, 2014.

Nota: Dados extraídos do Sistema de Gestão Escolar (SGE).

No fluxo para 2015 da EMMMP, por exemplo, há uma média de excedência de 24 alunos (Tabela 10). As turmas do 2º ciclo, no ano de 2015, da EMMMP possuirão 34 estudantes para além da capacidade das salas. Ressalta, contudo, que na presente análise não foram considerada a presença do auxiliar de apoio à inclusão e de alunos cadeirantes.

Tabela 10 - Fluxo para 2015 da EMMMP

2014				2015					
Ciclo	Ano	Matric	Retido s	Aprovado s	Cadastr o	Alunos	Q	Turma s	Vaga s
1º	1º	119	3	116	169	172	25	7	3
	2º	74	3	71	3	122	25	5	3
	3º	143	17	126	3	91	25	4	9
2º	4º	101	1	100	3	130	30	4	-10
	5º	113	1	112	1	102	30	3	-12
	6º	122	12	110	8	132	30	4	-12
3º	7º	107	1	106	1	112	35	3	-7
	8º	128	2	126	0	108	35	3	-3
	9º	84	17	67	1	144	35	4	-4
Total		991	57	934	189	1113		37	--
EJA	EPC	16	6	10	EPC	30	40	1	10
	EPA	22	10	12	EPA	31	30	1	-1
	CAC	20	12	8	--	--	--	--	--
FLORAÇÃO		18	0	18	--	--	--	--	--

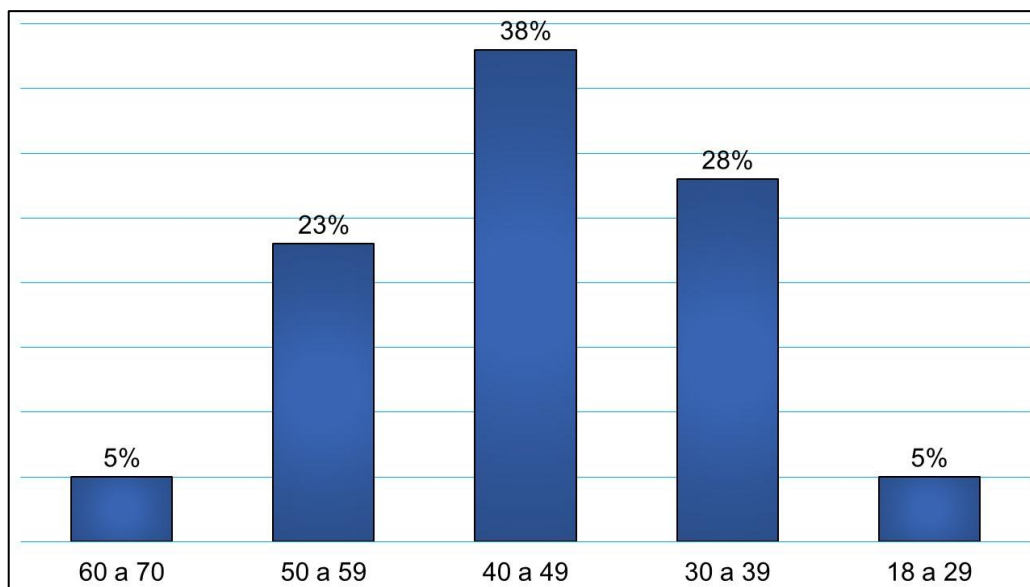
Fonte: GERPEG-P/GERED-P, 2014.

Nota: EPC – Turma de certificação; EPA – turma de alfabetização; CAC – turma externa.

Para atender a demanda educacional dos 16.476 estudantes da Região da Pampulha, são necessários 1.469 profissionais atuando nas escolas. Desses,

38% estão no recorte etário de 40 a 49 anos de idade, 28% na faixa de 20 a 39, 23% possuem idades entre 50 a 59 anos (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Faixa etária dos profissionais da educação da Regional Pampulha



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da GPLI/SMED, 2014.

A Regional Pampulha possui 15 escolas, (14 de Ensino Fundamental e uma de Educação Infantil) e 12 UMEI (11 em funcionamento e uma com previsibilidade de início das atividades em fevereiro de 2016). Em 2014, foram atendidos 16.553 estudantes (12.038 no Ensino Fundamental, 2.098, na Educação Infantil e 1.417 na modalidade de EJA). Os alunos com laudos de deficiência somaram 458 (322 no Ensino Fundamental e 136 na Educação Infantil) e foram cinco os que tiveram atendimento domiciliar, uma vez que, momentaneamente, estavam impossibilitados de frequentar o espaço escolar, por motivo de saúde.

O Ensino Regular é destinado aos alunos que estão dentro da faixa etária de aprendizado que compreende dos 6/7 aos 14/15 anos. Já a EJA é reservada para as pessoas que não tiveram oportunidade de estudo e estão fora da faixa etária de aprendizado recomendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96.

De acordo com a Proposta Político Pedagógica da RME/BH, o Ensino Fundamental Regular se divide em três ciclos de formação e de aprendizagem. O primeiro, cuja característica é a infância, compreende alunos da faixa etária de 6 a 8/9 anos. O segundo, período característico da pré-adolescência, atende aos estudantes com idade entre 9 e 12/13 anos. Já o terceiro é marcado pela adolescência, em que a faixa de idade é de 12 a 14/15 anos. Com relação à EJA, a

formação escolar é determinada pela Proposta Pedagógica de EJA da própria escola, e deve estar em consonância com diretrizes da Rede.

No contra turno, são atendidos 4.811 estudantes no Programa Escola Integrada (PEI), em que os estudantes têm a jornada ampliada para 9 horas diárias. O Programa se baseia no conceito de Cidade Educadora, pois entende que a tarefa da educação deve ser compartilhada entre os profissionais da educação e os de outras áreas, famílias e demais atores sociais sob a coordenação da escola.

Tabela 11 - Quantitativo turmas e alunos da Regional Pampulha

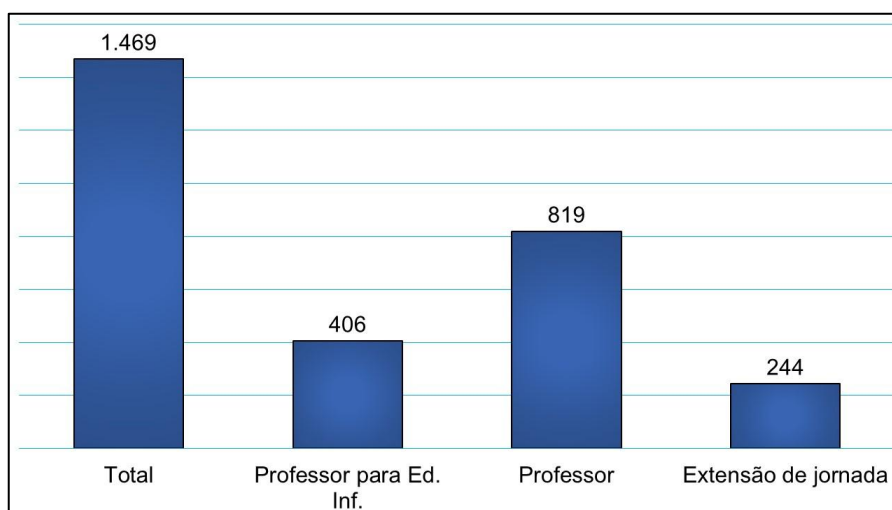
Dados	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	EJA	Entrelaçand o	Floraçã o	Total
Turmas	158	140	142	61	7	13	521
Alunos	3.750	3.891	4.035	1.407	100	245	13.428

Fonte: GPLI/SMED, 2014.

Nas 14 escolas de Ensino Fundamental, funcionam os ciclos básicos de formação e de aprendizagem (Tabela 11), no diurno, e a EJA no noturno, e, em alguns casos, no diurno, em turmas externas à escola, para atender a demanda da comunidade. O atendimento do Ensino Fundamental regular ocorre em 84% das 521 turmas, em 61 turmas (12%) na modalidade de EJA. Os projetos de correção de fluxo (sete turmas do Entrelaçando e 13 turmas do Floração) totalizam 4%.

A Educação Infantil é ofertada, em duas escolas, sendo a EMH específica para o atendimento, com 10 turmas e a EMCCG com duas turmas, além das 11 UMEI, em funcionamento, que perfazem o total de 163 turmas.

Gráfico 5 - Quantitativo de professores da Regional Pampulha



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do SGE/GPLI, 2014.

Para atender aos estudantes são necessários 1.469 professores (Gráfico 5), distribuídos nas unidades de ensino da Regional Pampulha, conforme Tabela 12, que também apresenta a necessidade de extensão de jornada, das escolas e UMEI da Regional Pampulha em razão da ausência docente prevista no art. 140 da Lei nº 7.169 do Município de Belo Horizonte.

Tabela 12 - Quantitativo de professores nas escolas da Regional Pampulha

Unidade	Professor Ed. Infantil	Professor	Extensão jornada	Total
EMAFK	-	56	8	64
EMAP	-	60	19	79
EMCCG/UMEI Ouro Preto	5	57	10	72
EMDO	-	72	22	94
EMFAL	-	42	10	52
EMH/UMEI Alaíde Lisboa	81	14	12	107
EMIAM	-	49	8	57
EMJMH/UMEI Santa Amélia	44	69	25	138
EMJPA/UMEI Vila Antena	25	45	17	87
EMLA	-	50	10	60
EMMMP/UMEI Itatiaia	44	60	23	127
EMMPR/UMEI Manacás	28	67	16	111
EMPAM/UMEI Santa Branca	37	53	14	104
EMPAN/ UMEIs Urca/Braúnas	86	64	26	176
EMST/UMEI Castelo	56	61	24	141
Total	251	819	244	1.469

Fonte: GEOE/SMED, 2014.

A escolha pelas unidades de ensino da Regional Pampulha, como objeto de estudo, justifica pela possibilidade de aplicação dos conhecimentos referentes à Gestão Escolar e de Pessoas, em seu contexto. Na percepção do pesquisador, em geral, as escolas compreendem um ambiente marcado por constantes conflitos e, muitas vezes, não recebem o tratamento adequado para suas soluções.

O aumento do adoecimento dos professores e suas consequências para a escola é outro motivo, pois, com o absenteísmo docente, torna-se inviável o pleno desenvolvimento do trabalho de instrução do conhecimento e sua regularidade.

Para que haja uma educação de qualidade, é necessário assegurar a saúde do professor, visto ser ele o principal responsável pela formação das pessoas em nosso país. Há necessidade de pesquisas que tratem da compreensão das causas do adoecimento profissional dos professores.

Enfim, o pesquisador, enquanto professor da RME/BH e mestrando do Curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública vivencia o problema e procura compreendê-lo para apontar melhorias nas condições que

podem ser responsáveis pelas enfermidades que acometem os professores. Por essas razões, o objeto de estudo da investigação das condições que desencadeiam patologias profissionais foi o adoecimento funcional dos professores da Regional Pampulha.

Contextualizada a Regional Pampulha e os motivos que levaram a sua escolha, apresentam-se, na seção seguinte, os dados relativos ao absenteísmo na RME/BH, com um enfoque maior nas informações concernentes às escolas da regional em análise.

1.7 Absenteísmo na rede municipal de educação de Belo Horizonte (RME/BH): estudo de caso do adoecimento funcional das escolas municipais da regional Pampulha

A relação entre as condições de trabalho e o absenteísmo é um tema que se faz presente na atualidade da gestão da educação do município de Belo Horizonte. Compreender a relação entre o ambiente de trabalho e as condições que desencadeiam no absenteísmo, mais especificamente no adoecimento profissional dos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (REM/BH), que trabalham nas escolas da Regional Pampulha, torna-se necessário a fim de melhorar o ambiente organizacional e minimizar as condições insalubres que desencadeiam patologias.

Tabela 13 - Licença médica, ocorrências

Ano	Total de Licenças Médicas	Total de dias de Licença Médica
2012	25.207	173.074
2013	26.810	185.949

Fonte: CAPE/SMED, 2014.

Conforme dados da Tabela 13, estatisticamente, o absenteísmo, em 2013, corresponde a uma média de 1,7 licenças médicas e uma ausência de 12 dias de trabalho por professor lotado na educação. Pode ser que essas ausências estejam relacionadas aos conflitos existentes no interior das escolas e aos vínculos afetivos e emocionais estabelecidos com os alunos, uma vez que o professor acaba administrando problemas que fogem ao seu preparo profissional. Pode haver também uma possível relação entre o sofrimento do professor com as mudanças ocorridas na sociedade como um todo. Essas mudanças acabam imprimindo um

ritmo intenso de trabalho que associadas às condições laborais podem gerar sentimentos que desfavorecem a saúde física e mental dos professores.

Então, por ser uma questão contemporânea, há a necessidade de investigação para melhor entendimento do processo de adoecimento do profissional em educação, e suas consequências (número elevado de licenças médicas). Para o presente estudo, serão consideradas as licenças iguais ou superiores a 15 dias de ausência do professor, no período de janeiro de 2013 a julho de 2014. Ressalta que os afastamentos inferiores a 15 dias correspondem a licenças que estão associadas a faltas, a exames, consultas e a tratamentos diversos como resfriados e gastroenterite. As licenças superiores a 15 dias, associam-se a tratamentos longos, que podem estar correlacionados a enfermidades provenientes das condições de trabalho.

No cotidiano profissional do pesquisador, sendo também objeto de análises efetuadas em reuniões e conversas de trabalho das quais participa, a satisfação é um dos grandes problemas vividos pelos profissionais do ensino na Rede Municipal de Educação. Os possíveis motivos²⁴ estão relacionados a razões pedagógicas, salariais, pessoais, entre outras. Não são raras as falas dos educadores afirmando não perceber uma preocupação, na Rede, com a formação dos educandos, mas somente com políticas de gastos (custo/benefício), que em nada contemplam o ideal de educar. Infere que os professores não encontram, no ambiente escolar, fatores que possam agir entre si e determinar, de forma satisfatória, a sua conduta como profissionais e indivíduos.

A falta de ação do educador pode advir do sentimento de impotência diante da realidade vivida pelos profissionais da educação, pois os professores investem muito na profissão e não têm o retorno almejado. São idealizadores de uma escola, apesar de viverem em outra realidade.

O fator violência, também se configura como uma interferência negativa no desenvolvimento das atividades dos professores, que, de certa forma, culmina em processo de adoecimento. Existe latente o medo de um acontecimento inesperado (reação de alguns alunos).

²⁴ Em 2014, o movimento salarial foi unificado com as demais categorias da PBH e constaram na pauta de reivindicações: unificação e progressão nas carreiras da educação; implantação de políticas de saúde e lazer; abertura de concursos públicos; revisão do regime previdenciário, além da solicitação de reajuste salarial. Contudo, constituem demandas específicas da educação: definição de uma política de saúde para o servidor; reunião pedagógica dentro da jornada de trabalho; autonomia pedagógica e administrativa das UMEI; estrutura física para atender os estudantes e trabalhadores com deficiência e melhoria das condições de trabalho nas escolas.

Frustração falta de condições de trabalho, indisciplina, vivência de situações desgastantes, também são citados como os fatores que desencadeiam adoecimento na classe educacional. Entretanto, há aqueles que atribuem o adoecimento docente a questões sociais, como falta de estrutura familiar dos alunos, pois ela reflete na escola (OZOLIO, 2005).

O papel do professor, na atualidade, extrapola o da mediação do processo de conhecimento, pois além de zelar pelo processo ensino aprendizagem do aluno, ele colabora na articulação entre a escola e a comunidade. Essa articulação também reflete na GERPEG-P, pois é realizado o atendimento de pais objetivando minimizar os conflitos oriundos da escola. Geralmente, esses conflitos extrapolam os muros da escola e demandam ações intersetoriais. São realizadas reuniões periódicas nas quais a GERPEG-P e outras gerências da regional Pampulha discutem e apontam possíveis ações para as demandas advindas das escolas, como por exemplo, relação professor/aluno; conflitos entre alunos, entre pais e os profissionais da educação, e entre os próprios profissionais do magistério.

As transformações técnicas e políticas, que modificaram a organização do trabalho na escola, geraram consequências profundas na vida e na saúde dos trabalhadores, que sem tempo para recuperar-se, e sem a garantia das condições mínimas para o desempenho de suas funções, são compelidos a uma rotina exaustiva de trabalho. Em pesquisa realizada por Gasparini, Barreto e Assunção (2005) sobre as relações entre o processo de trabalho docente, as reais condições sob as quais ele se desenvolve e o possível adoecimento físico e mental dos professores da RME/BH, com base no relatório da Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica, relativo ao período de abril de 2001 a maio de 2003, as autoras elaboram hipóteses que correlacionam o adoecimento com as características da escola e as condições de trabalho vividas em sua dependência.

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 192).

O fato ocasionou mudanças no perfil profissional do docente da RME/BH, cindindo-o enquanto pessoa e classe, deixando-o vulnerável a enfermidades como: estresse, doenças da voz, depressão, lombalgias, câncer, distúrbios de circulação e

coluna. O número de licenças e o período de afastamento variam de acordo com o caso: de atestados de horas, de um dia a períodos longos para tratamento de saúde.

O que se percebe é um aumento de atribuições²⁵ do professor que, no entanto, não acarretou reconhecimentos necessários à elevação da autoestima pessoal e profissional. Assim, torna-se necessário proporcionar ao professor um bem-estar emocional para possibilitar as condições indispensáveis ao bom atendimento das demandas dos alunos.

Em 2010, com o objetivo de promoção da saúde do servidor, foi adotado o uso de microfone nas salas de aulas. Consultas periódicas com fonoaudiólogo e otorrinolaringologista, também compõem as estratégias da Gerência de Saúde e Segurança do Trabalho (GSST) como ação preventiva para evitar problemas de voz. Foi, também, publicada, em janeiro de 2010, a Lei de Estímulo à Fixação Profissional, no qual o professor, que trabalha em escola localizada em área de grande vulnerabilidade, faz jus a um abono, se não possuir faltas.

Art. 3º - A partir de 1º de janeiro de 2010, fica instituído o Abono de Estímulo à Fixação Profissional, a ser pago uma vez ao final de cada semestre aos servidores e empregados públicos ocupantes dos cargos e empregos públicos de Educador Infantil, Pedagogo, Técnico Superior de Educação nas funções de Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional e Professor Municipal, integrantes da Área de Atividades de Educação, em efetivo exercício das atribuições dos seus cargos e empregos públicos nas Escolas municipais e Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs - que, por conta de suas singularidades, estejam incluídas no rol constante do regulamento desta Lei, devendo os referidos servidores e empregados públicos cumprirem as seguintes condições ao longo do semestre letivo de competência:

I - exercer as funções de seus cargos e empregos públicos na Escola municipal ou UMEI durante todo o semestre letivo de competência;

II - não ter tido durante o período a que se refere o abono mais de 02 (dois) dias de afastamentos, de faltas, estas justificadas ou não, de suspensão disciplinar e de licenças, destas excetuadas, exclusivamente, as férias regulamentares e os períodos de recesso escolar;

III - cumprir, durante todo o semestre letivo de competência, em cada vínculo efetivo de que for detentor e/ou nas hipóteses de cumprimento de extensão de jornada ou jornada complementar, uma jornada semanal mínima de quinze horas, para recebimento da integralidade do valor do abono, ou de dez horas a quatorze horas e 59 (cinquenta e nove) minutos para recebimento de 50% do valor do abono. (BELO HORIZONTE, 2010).

O quantitativo de ausências, em 2013, ainda é grande, apesar dos programas implementados, cujo objetivo é a redução do absenteísmo. Abril,

²⁵ Além de lecionar, planejar, avaliar, exercer funções administrativas, participar de reuniões, atender pais e alunos, capacitar-se, o professor passou a executar as demandas e exigências advindas da inserção dos mecanismos de controle social, no ambiente escolar, para a redução da pobreza, com ações socioeducativas e culturais destinadas à população carente.

setembro e novembro são meses que concentram uma sobrecarga trabalho, por ser fechamento de trimestre. Esse acúmulo de atividades pode ter como reflexo os meses com o maior quantitativo de dias de afastamento docente (Tabela 14).

Tabela 14 - Quantitativo de ausências em 2013

Mês	Licença Médica	Licença Decreto ²⁶	Total de licenças	Faltas sem justificativas	Total Geral
Jan	1.948	23	1.971	17	1.988
Fev	9.260	1253	10.513	580	11.093
Mar	16.558	1663	18.221	513	18.734
Abr	19.138	1798	20.936	867	21.803
Mai	17.682	1491	19.173	577	19.750
Jun	17.993	1744	19.737	588	20.325
Jul	14.164	1099	15.263	570	15.833
Ago	16.649	1760	18.409	822	19.231
Set	19.404	2018	21.422	870	22.292
Out	17.786	1676	19.462	844	20.306
Nov	21.115	1920	23.035	844	23.879
Dez	14.252	1102	15.354	433	15.787
Total	185.949	17.547	203.496	7.525	211.021

Fonte: CAPE/SMED, 2014.

Na legislação municipal, a licença para tratamento de saúde e por motivo de acidente em serviço, é concedida com base em perícia médica realizada pela Gerência de Perícia Médica (GEPMED). De acordo com o art. 140 da Lei nº 7.169 do município de Belo Horizonte, é concedida licença ao servidor:

- I. para tratamento de saúde e por motivo de acidente em serviço;
- II. por motivo de gestação, lactação ou adoção;
- III. em razão de paternidade;
- IV. por motivo de doença em pessoa da família;
- V. para acompanhar cônjuge ou companheiro;
- VI. para o serviço militar obrigatório;
- VII. para concorrer a cargo eletivo;
- VIII. para desempenho de mandato classista;
- IX. para tratar de interesses particulares;
- X. a título de assiduidade;
- XI. para aperfeiçoamento profissional.

Com relação ao acidente em serviço, segundo o art. 146 da Lei nº 7.169, para concessão de licença, considera acidente em serviço o dano físico ou mental sofrido pelo servidor, relacionado com o exercício das atribuições específicas de seu

²⁶ Licença Decreto é aquela abonada diretamente pela chefia imediata, sem o servidor passar pela perícia da Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM), conforme disposto pelo Decreto 11.738 de 24 de junho de 2004.

cargo, decorrente de agressão sofrida, e não provocada, pelo servidor no exercício de suas atribuições; acidente sofrido no percurso da residência para o trabalho e vice-versa ou o percurso para o local de refeição ou de volta dele, no intervalo do trabalho. Foram concedidas jornadas temporárias, conforme informações do Núcleo de Análise de Quadro Escolar (NAQUE), na Tabela 15, para suprir as ausências dos professores da RME/BH, de acordo com a Lei nº 7.169, para os casos de licenças médicas, licença decreto e falta sem justificativas.

Tabela 15 - Total de jornadas temporárias autorizadas no período de 2011 a julho de 2014

ANO	Quantidade de jornadas autorizadas
2011	5.359
2012	3.067
2013	7.429
2014	4.315

Fonte: NAQUE/GEOE/SMED, 2014.

Nota: Ressalta-se que em 2012 houve eleições municipais, ficando vetadas as extensões de jornadas a partir de julho. Neste quantitativos foram somados os motivos: licenças médicas, maternidade, adoção, luto, paternidade e prêmio

A Tabela 15 apresenta o quantitativo de concessão de extensão de jornada, no qual verifica além do aumento, a inferência de que a vacância de um docente pode ser ocupada por mais de um profissional, no decorrer do ano, pois a substituição depende da disponibilidade de quem deseja assumir temporariamente o posto do professor licenciado.

Além da ausência da sala de aula, pelos motivos expostos na Tabela 5, as escolas convivem com diversos fatores contingenciais que culminam no afastamento do docente, como as licenças para acompanhar familiar, luto, prêmio, faltas sem justificativas e o próprio adoecimento do profissional.

A Tabela 16 apresenta o total de afastamentos ocorridos no período de janeiro de 2012 a julho de 2014, na Regional Pampulha.

Tabela 16 - Professores da Regional Pampulha afastados da regência

Ano	Quantidade de Professores	Quantidade de dias
2012	339	8.614
2013	348	8.991
2014	225	5.477

Fonte: NAQUE/GEOE/SMED, 2014.

Nota: O quantitativo contempla todas as ausências dos professores, com afastamento superior a 15 dias.

A Tabela 17 descreve/quantifica/explicita a situação em que um profissional substitui mais de um professor, em diversos momentos do ano, por motivo de saúde.

Tabela 17 - Substituição por motivo de saúde em uma escola da Pampulha

INÍCIO	FIM	DISC. CONCURSADA	DISC. MINISTRADA	PROJETO	MOTIVO
23/02/2012	23/03/2012	1º E 2º CICLO	Arte	Jornada temporária	Licença Médica
24/03/2012	26/03/2012	1º E 2º CICLO	Arte	Jornada temporária	Licença Médica
27/03/2012	06/04/2012	1º E 2º CICLO	1º E 2º Ciclo	Jornada temporária	Licença Médica
04/07/2012	07/07/2012	1º E 2º CICLO	Docência na EJA	Jornada temporária	Licença Médica
12/04/2012	12/04/2012	1º E 2º CICLO	Geografia	Jornada temporária	Licença Médica
17/04/2012	17/04/2012	1º E 2º CICLO	1º E 2º Ciclo	Jornada temporária	Licença Médica
15/05/2012	15/05/2012	1º E 2º CICLO	Docência na EJA	Jornada temporária	Licença Médica
17/05/2012	17/05/2012	1º E 2º CICLO	Docência na EJA	Jornada temporária	Licença Médica

Fonte: NAQUE/GEOE/SMED, 2014.

Nota: Exemplo extraído do Sistema de Gestão Acadêmica (SGE).

Na Tabela 17, um mesmo professor substituiu, no período de 23 de fevereiro a 17 de maio de 2012, docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no primeiro e segundo ciclos (1º ao 6ºano) e das disciplinas de Arte, Geografia.

Tabela 18 - Motivos do afastamento docente da sala de aula na Regional Pampulha

Ano	Licença Médica	Luto	Núpcias	Acompanhamento familiar	Faltas sem justificativa	Total
2012	190	3	2	9	0	204
2013	883	16	13	36	13	961
2014	374	8	14	16	10	422
Total	1.447	27	29	61	23	1.587

Fonte: NAQUE/GEOE/SMED, 2014.

A saúde é o principal fator do afastamento do professor da sala de aula, seja pelo próprio adoecimento (1.447 ocorrências), seja para acompanhar o familiar (61 ausências). Conforme demonstrado na Tabela 18, no período de janeiro de 2012 a julho de 2014, foram realizadas 1.587 substituições. Dessas extensões de jornadas, 91% se referem a professores em licença médica.

Tabela 19 - Licenças por motivo de saúde na Regional Pampulha

Estabelecimento de ensino	2012	2013	2014
E.M. Anne Frank	6	23	11
E.M. Aurélio Pires	19	52	27
E.M. Carmelita Carvalho Garcia	25	54	7
E.M. Dom Orione	22	54	23
E.M. Francisca Alves	0	29	20
E.M. Henfil	23	119	43
E.M. Ignácio de Andrade Melo	0	7	8
E.M. José Madureira Horta	1	127	77
E.M. Júlia Paraíso	29	45	25
E.M. Lídia Angélica	3	28	9
E.M. Maria de Magalhães Pinto	29	139	38
E.M. Marlene Pereira Rancante	1	27	23
E.M. Professor Amílcar Martins	4	29	10
E.M. Professora Alice Nacif	13	78	28
E.M. Santa Terezinha	15	72	25
Total	190	883	374

Fonte: NAQUE/GEOE/SMED, 2014.

Nota: Os dados de 2014 compreendem as licenças do período de jan. 2013 a jul. 2014.

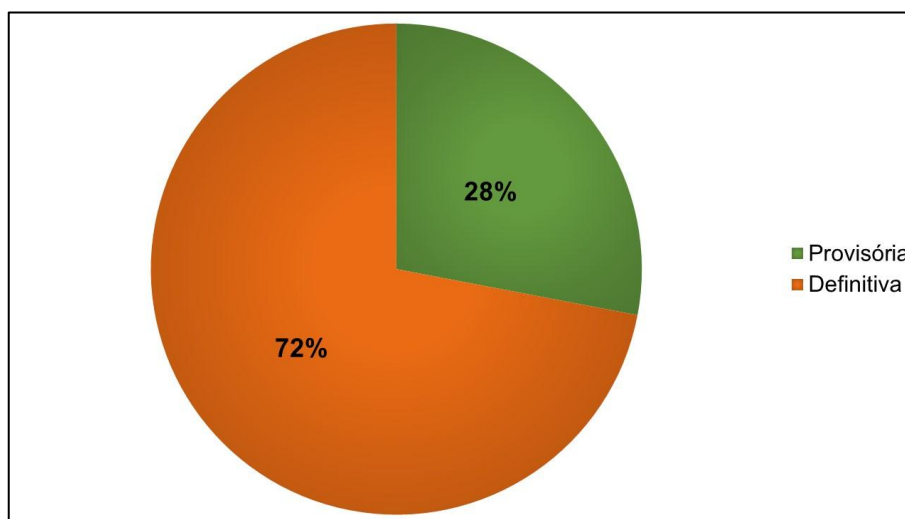
Os dados da Tabela 19 revelam o aumento de licenças médicas no período de janeiro de 2013 a julho de 2014, em comparação ao ano de 2012.

Tabela 20. Afastamento docente da sala de aula na RME/BH por motivo de saúde

Situação	Quantidade
BM afastados	2.492
Readaptação funcional provisória	245
Readaptação funcional definitiva	620
Total	3.357

Fonte: GERPES/GEOE/SMED, 2014.

Do total de 2.492 BM na função docente na RME/BH (Tabela 20), 35% foram afastados por adoecimento. Do total de BM afastados por motivos de saúde, em 72%, foi constatada pela GEPMED a incapacidade laborativa definitiva, para o exercício do magistério e 28% foram afastados provisoriamente da sala de aula, para acompanhamento da perícia médica da Prefeitura de Belo Horizonte (Gráfico 6), para avaliar a reinserção do professor ou definição do afastamento definitivo da sala de aula.

Gráfico 6 - Percentual de professores em readaptação funcional

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da GERPES/GEOE/SMED, 2014.

Pela Tabela 21 há aumento de 46 readaptações funcionais, ou seja, um aumento de 177% de afastamento das funções docente, na Regional Pampulha.

Tabela 21 - Quantitativo de readaptação funcional nas escolas da Regional Pampulha

Estabelecimento de Ensino	2012	2014
E.M. Anne Frank	1	4
E.M. Aurélio Pires	4	9
E.M. Carmelita Carvalho Garcia	1	10
E.M. Dom Orione	1	4
E.M. Francisca Alves	0	2
E.M. Henfil	1	3
E.M. Ignácio de Andrade Melo	0	1
E.M. José Madureira Horta	1	6
E.M. Júlia Paraíso	1	7
E.M. Lídia Angélica	0	2
E.M. Maria de Magalhães Pinto	5	8
E.M. Marlene Pereira Rancante	4	5
E.M. Professor Amílcar Martins	4	6
E.M. Professora Alice Nacif	3	0
E.M. Santa Terezinha	0	5
Total	26	72

Fonte: GPLI/SMED, 2014.

Nota: Os dados de 2014 compreendem as readaptações do período de jan. 2013 a jul. 2014.

As condições organizacionais podem facilitar ou dificultar a prestação do serviço, mas o responsável pela qualidade é o trabalhador: “tudo depende do trabalhador e da sua relação pessoal com o cliente”, (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 2002, p. 91). Torna-se necessário proporcionar ao professor um bem-estar emocional para possibilitar as condições indispensáveis ao bom atendimento das demandas dos alunos.

Feita a descrição da RME/BH, a contextualização da Regional Pampulha e apresentação dos dados relativos ao absenteísmo, no Capítulo 2, serão analisadas as informações, constantes no banco de dados da SMED, relativas ao adoecimento docente da Regional Pampulha.

II. ADOECIMENTO PROFISSIONAL: ESTUDO DE CASO DA REGIONAL PAMPULHA

O presente capítulo tem por objetivo a análise dos dados referentes ao absenteísmo da RME/BH, mais especificamente sobre o adoecimento docente da regional Pampulha, relativo ao período de janeiro de 2013 a julho de 2014.

A análise dos dados perpassa pela compreensão do mundo atual, pois a modernidade se apresenta como responsável pela consolidação do capitalismo e suas influências/consequências interferem na vida contemporânea e impactam no ambiente escolar.

A compreensão da organização do trabalho na escola e da escola é condicionante, para a análise dos dados, porquanto há uma relação entre o ambiente de trabalho e o adoecimento dos professores. As teorias motivacionais possibilitam melhor entendimento do quadro clínico no qual os professores se encontram, além de serem fundamentais para a proposição do Plano de Ação Educacional, tratadas na seção (In)satisfação.

Na seção desencanto e o abandono do magistério, é realizada a análise dos dados oriundos das entrevistas e da aplicação do questionário docente relativo aos profissionais que atuam na Regional Pampulha, com enfoque no adoecimento docente.

A metodologia adotada para a efetivação da pesquisa foi a construção de um estudo de caso, de natureza exploratória e qualitativa. Com relação à amostra, ela guiou-se segundo as especificidades da Regional Pampulha, de forma a garantir uma maior multiplicidade das atitudes que encerram o tema.

A seção impactos do adoecimento docente: desvendando os números busca a compreensão dos motivos que levam ao afastamento do professor da sala de aula e sua implicação no ambiente escolar. São apresentados os índices do absenteísmo, de clima escolar, da complexidade da gestão, sócio econômico e de equidade das escolas da Regional Pampulha, uma vez que não há um único elemento causador do absenteísmo.

O trabalho deve ser entendido como uma forma de organização social. Seguindo essa diretriz, em indicativo e possíveis soluções ao problema apresentam-se as possíveis ações para reduzir as condições desencadeadoras do processo do adoecimento ocupacional no ambiente escolar.

A escola, como qualquer ambiente de trabalho, sofre as interferências da sociedade e dos processos de produção. Os trabalhadores/professores preocupam-se, hoje, com outras funções, como carreira, segurança e salário. E, além da sobrecarga laboral, ter o tempo reduzido para o desenvolvimento profissional. Tais interferências alteraram a natureza do trabalho docente e transformam em agentes estressores, que, se persistentes, podem provocar patologias físicas e psíquicas. Então, na seção saúde docente e condições de trabalhos são expostas as circunstâncias em que os profissionais da educação se encontram, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida no trabalho.

2.1 O mundo do trabalho

O exercício do magistério exige responsabilidades e um forte envolvimento emocional e perene. A tensão emocional gerada cria o desgaste e, num extremo, o professor se desencanta, pois não percebe mais sentido no trabalho. A exaustão profissional gera despersonalização e o envolvimento com o trabalho se transforma em sofrimento. Essa seção, objetiva relacionar o mundo do trabalho docente às questões inerentes à contemporaneidade e como esse contexto pode desencadear em patologias no profissional docente.

2.1.1 Contemporaneidade

Para garantir o controle da sociedade, a classe dirigente desenvolve mecanismos de fiscalização política (repressão e violência) e civil (persuasão e consenso), de modo a estabilizar as bases do poder e a sua hegemonia. Nesse sentido, são criadas tradições que servem como mecanismos regulamentadores da sociedade. Pelo fato de estar em uma comunidade global, as mudanças não estão restritas a um espaço geográfico, mas repercutem no mundo e reforçam a ideia de uma sociedade cosmopolita (AQUINO, 2012).

O mundo tornou-se uma sociedade global, na qual as influências são mútuas e instantâneas, mas de forma anárquica e fortuita, fato que traz insegurança, ansiedade e divisões.

Na verdade, a própria globalização, isto é, o desenvolvimento de redes transnacionais pelas quais transitam fluxos de mercadorias, serviços, capitais, informações, imagens, etc., até agora surtiu poucos efeitos diretos

em países como o Brasil (CHARLOT, 2007). As mudanças, incluídas aquelas que dizem respeito à escola, decorrem das novas lógicas neoliberais, impondo a sua versão da modernização econômica e social. Essas lógicas são ligadas à globalização, mas constituem um fenômeno mais amplo. (CHARLOT, 2008, p. 20).

As mudanças decorrentes da lógica neoliberal são traduzidas em exigências de eficácia e qualidade dos produtos e na prestação de serviços, como forma de regulação do mercado. Na educação, as leis de mercado passaram a interferir para atingir a melhoria da qualidade do ensino. Essas transformações interveem profundamente na profissão docente, desestabilizando-a “não apenas pelas exigências crescentes dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional [...], na sua posição diante de seus alunos, nas suas práticas” (CHARLOT, 2008, p. 20).

Esse processo configura em riscos e perigos, porque as instituições da sociedade passam a ter um discurso que não corresponde a suas práticas.

O risco é a dinâmica mobilizadora de uma sociedade propensa à mudança, que deseja determinar seu próprio futuro em vez de confiá-lo à religião, à tradição ou aos caprichos da natureza. O capitalismo moderno difere de todas as formas anteriores de sistema econômico em suas atitudes em relação ao futuro. Os tipos de empreendimento de mercado anteriores eram irregulares ou parciais. As atividades dos mercadores e negociantes, por exemplo, nunca tiveram um efeito muito profundo na estrutura básica das civilizações tradicionais, que permaneceram amplamente agrícolas e rurais (GIDDENS, 2003, p. 34).

Segundo Giddens (2003), os riscos correspondem a resultados avaliados em relação às possibilidades futuras, portanto, o homem cria sistemas para neutralizar os efeitos e se proteger contra os fatores contingenciais. No ambiente escolar, os riscos traduzem na responsabilidade ampliada do professor que além de ser o transmissor do saber, precisa atualizar constantemente e se preocupar com questões sociais²⁷, em virtude de migração de tarefas da assistência, responsáveis pela reorganização da rotina escolar e, conseqüentemente, do trabalho docente.

O diferencial do século XX está no desenvolvimento e na massificação de tecnologias. O desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação faz com que os espaços comunicativos e informativos extrapolem o controle das famílias e das escolas. Os jovens fascinados e usuários das

²⁷ A partir da década de 70 foi transferida para a escola a gestão da pobreza, com a “utilização da escola para fins não circunscritos a objetivos educacionais, com prejuízo das funções mais especificamente ligadas à instituição” (PEREGRINO, 2010, p. 90).

ferramentas tecnológicas imprimem um novo ritmo à escola e à forma como o conteúdo deve ser ministrado. O professor passa a conviver com alunos mais desafiadores (críticos). Cabe ao profissional do magistério qualificar-se tecnologicamente para o exercício da profissão de mestre, além da necessária adaptação da ação docente ao contexto, no qual se encontra a escola, uma vez que uma das funções da escola é transformar informações em conhecimentos. Tendo em vista esse contexto, o professor acaba aumentando sua carga de trabalho, extrapolando os limites da escola, ficando propenso a exaustão física-psíquica, uma vez que os recursos tecnológicos conferem uma dinâmica de trabalho, intensificando-o e, às vezes, um retrabalho, quando há falhas operacionais.

De acordo com Fernandes (2004), o contexto da modernidade trouxe a crença no afastamento do lado sombrio da natureza humana. Todavia, com a consolidação da modernidade, o século XX foi marcado pelas formas de extermínio, como as Grandes Guerras e ameaças nucleares. Já o século XXI se apresentou como continuidade das perspectivas sombrias: aumento da violência, medo e desconfiças que, associados às diversas vertentes da globalização, proporcionaram o aumento de crise da modernidade.

As perspectivas, expostas por Fernandes (2004), penetraram no ambiente escolar e alteraram as variáveis ambientais que caracterizam a escola enquanto instituição acadêmica. O fator violência aparece como interferência negativa no desenvolvimento das atividades do magistério. O medo de um acontecimento inesperado é alimentado pela mídia que a todo instante publica notícias de agressões envolvendo os diversos atores escolares. Desse medo, nasce uma angústia que produz sofrimento, na realização do trabalho, comprometendo, de certa forma, a saúde do professor.

Para Dias (2005), ainda que a modernidade seja suscetível à crise, essa favorece ao indivíduo novas possibilidades de ação e oportunidades em que os hábitos e costumes tradicionais são revistos, possibilitando a escolha e a decisão em que acreditar.

[...] o “eu” torna-se, cada vez mais, um projeto reflexivo, pois onde não existe mais a referência da tradição, descortina-se, para o indivíduo, um mundo de diversidade, de possibilidades abertas, de escolhas. O indivíduo passa a ser responsável por si mesmo e o planejamento estratégico da vida assume especial importância. (DIAS, 2005, p. 87).

Em meio às transformações, o “eu”, diante de tantas possibilidades, é forçado a processar mudanças para assumir importância na sociedade. Para o professor descortinam-se potencialidades que oferecem mobilidade a sua identidade, enquanto trabalhador. Ele vive em uma contradição, pois da mesma forma que o mundo se abre, há a limitação da não identificação. Tal fato faz com que o trabalho deixe de proporcionar realizações e passa a produzir enfermidades.

Touraine (1994) em *Crítica da Modernidade*, já havia abordado teoricamente o processo de subjetivação, ao considerar que o mundo moderno é, cada vez mais, ocupado pela referência a um sujeito libertado, que coloca como princípio do bem o controle que exerce sobre suas ações e comportamentos, na composição da sua história pessoal de vida. Entretanto, mesmo que o tema da reflexividade do sujeito já tenha sido abordado de alguma forma por outros autores, o grande mérito de Giddens, a meu ver, foi abordar esta questão a partir de temas relacionados à psicologia do eu, como a identidade, a busca da autorrealização, o estilo de vida, entre outros. Ao optar por esta trajetória, o autor aproxima-se do leitor, tornando mais familiares questões teóricas de grande alcance, através da análise da relação entre a modernidade e os aspectos mais pessoais de nossa existência. (DIAS, 2005, p. 87).

Ressalta que, na pós-modernidade²⁸, a tradição perde espaço, pois os sujeitos passam a escolher seus destinos, sem a obrigação de seguir os preceitos ditados pela tradição. Segundo Giddens (1994, p. 39), “uma ordem pós-tradicional não é uma ordem na qual a tradição tenha desaparecido [...] é uma ordem em que a tradição muda de *status*”, em que se abre ao discurso e às interrogações, ao mesmo tempo, em que promove certa autonomia pessoal.

Ao mesmo tempo em que o rompimento com a ordem tradicional possibilita ao indivíduo viver escolhas contínuas, ele vivencia a sensação de insegurança, pois, ao apresentar-lhe o universo de escolhas, lhe é retirada a firmeza das coisas, fato que acaba gerando ansiedade. A sociedade impõe aos indivíduos perturbações que exigem novas formas de identidades para lidar no mundo global.

Como o exercício do magistério exige grandes responsabilidades do profissional, visto que há um forte envolvimento emocional e perene, a tensão emocional gerada cria desgaste e, num extremo, o professor se desencanta, desiste de sua profissão. Todo o encantamento inicial cede lugar a angústia, pois o trabalhador não percebe mais sentido na sua relação com o trabalho. A exaustão

²⁸ Pós-modernidade é um termo polissêmico; diz respeito às mudanças ocorridas na vida socioeconômica e à condição assumida pela sociedade para traduzir o atual cenário embasado na cultura cibernética, informacional e comunicativa; traz a racionalidade frutiva e pluralista (GATTI, 2005).

profissional gera despersonalização e o envolvimento com o trabalho fica comprometido em consequência da fugacidade que altera as coisas de status.

Permeando essa turbulência dicotômica e contraditória advinda das possibilidades contínuas de escolha que a estrutura escola se encontra, o professor tenta resistir, mas vive o paradoxo do efêmero e da segurança que acaba configurando em ansiedades. O grande desafio é conciliar o trabalho pedagógico com o ambiente capitalista, no qual a escola se insere, a fim de proporcionar ao corpo docente e discente a formação de uma personalidade própria, responsável pelo planejamento da vida, em que o “eu” seja capaz de encontrar estabilidade em meio às opções ofertadas pela sociedade contemporânea. Quando o “eu” não encontra estabilidade, perde-se a identificação com a profissão de mestre, deixando o professor sensível a patologias relacionadas à existência.

Na próxima seção, será analisada a organização escola e como ela se estrutura para ofertar uma educação pública de qualidade, no mundo contemporâneo.

2.1.2 A organização escola

A percepção da história e fragmentação do trabalho é fundamental para o entendimento da organização da escola. Da mesma forma que o trabalhador da fábrica deixou de deter os meios de produção, o professor passou a ter suas tarefas controladas e (re)direcionadas por índices das diversas avaliações sistêmicas, perdendo, assim parte da autonomia do processo de ensino aprendizagem.

A partir da década de 1980, novos processos de trabalho emergiram decursivos de outros processos produtivos²⁹ substituindo a produção em série e de massa, pela flexibilização da produção. Novas formas de produção são utilizadas para atender à lógica do mercado, e consequentemente novos modelos de gestão são empregados (ANTUNES, 1994).

A gestão participativa e a busca pela qualidade total são exemplos dos novos modelos de gestão, difundidos em diversos países, inclusive no Brasil, que se

²⁹ “O fordismo e o taylorismo já não são os únicos e mesclam-se com outros processos produtivos (neo-fordismo, neo-taylorismo, pós-fordismo) decorrentes das experiências da ‘terceira Itália’, na Suécia [...], do vale do Silício, nos EUA, em regiões da Alemanha, sendo em alguns casos até substituídos, como a experiência japonesa a partir do toyotismo permite constatar” (ANTUNES, 1994, p. 2).

desdobraram também nas escolas, repercutindo em transformações na gestão escolar e no trabalho docente.

A instituição da Caixa Escolar, criada pela Lei nº 3.726, de 20 de março de 1984, do município de Belo Horizonte, com a finalidade de possibilitar o envolvimento dos pais dos estudantes e da comunidade na definição de prioridades de promoção ao educando e na conservação e manutenção do prédio escolar, além de fortalecer a participação social, a autonomia e a autogestão da escola, para a melhoria da qualidade da educação, constitui exemplo significativo da aplicabilidade dos novos modelos de gestão na organização escola.

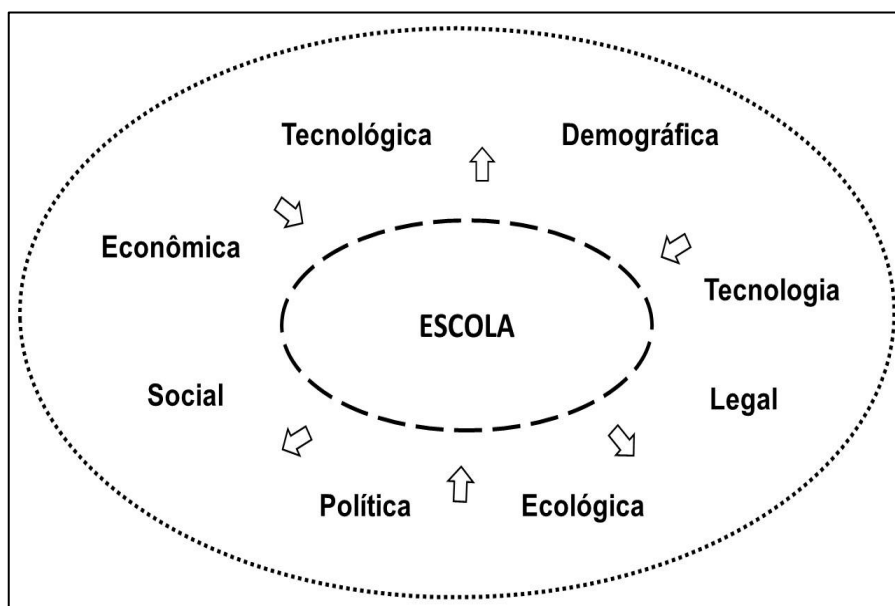
Todavia, faz-se necessário entender o comportamento organizacional, para a análise da organização escola, pois entendê-lo significa compreender os indivíduos, os grupos nas organizações e suas implicações sobre o desempenho de toda a estrutura. É, também, perceber as características humanas na diversidade da força de trabalho. Enfim, comportamento organizacional é o estudo de indivíduos e grupos em organizações, além de ser um conhecimento que se aplica a todos os ambientes de trabalho, de si mesmo e dos outros (SCHERMERHORN; HUNT; OSBORN, 2003).

Motta (2001) afirma que as condições sociais, econômicas e políticas influenciam o modo de análise e a concepção das organizações, do trabalho e da produção. Novas ideias e valores são agregados aos conceitos existentes e, hoje, concebem as empresas como organismos dentro de um ambiente que influencia e recebe influências mútuas.

É com base na percepção do ambiente e do trabalho que as pessoas transformam as informações em respostas. Suas ações são baseadas nas impressões sobre si, sobre o outro, e sobre as experiências vividas (SCHERMERHORN; HUNT; OSBORN, 2003).

Como todas as organizações, a escola constitui-se em um sistema aberto (Figura 7) que imprime sua marca na comunidade, na qual se encontra, transformando-a, ao cumprir seu papel na sociedade. Por outro lado, a escola tem sua estrutura redesenhada, ao sofrer com os impactos das transformações sociais, políticas, tecnológicas, econômicas, ecológicas, demográficas, legais entre outras. Por mais que a escola seja afetada em sua estrutura organizacional, pelas tendências atuais, ela continua mantendo seu papel de instituição responsável pela democratização da sociedade (LIBÂNEO, 2004).

Figura 7 - Análise ambiental da organização escola



Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Assim, se ocorre uma mudança no ambiente, a escola ajusta sua estrutura para adequar suas condições organizacionais às ambientais, de forma a obter unidade de esforços e coordenar suas ações à consecução de seu objetivo: promover uma educação pública de qualidade e equânime na comunidade na qual se encontra.

Contudo, a percepção da organização escola foi negligenciada por um longo período, pois, a escola foi tida como um ambiente à parte da sociedade e, como ambiente à parte, no seu interior, não enquadrava as modificações do sistema no qual se encontrava.

Por essas razões, tradicionalmente, a ação da direção de uma escola centraliza-se em dirigir e controlar o trabalho dos outros e, muitas vezes, cuidar da disciplina de alunos. Essas ações fazem com que os diretores se esqueçam de que seu principal papel é apoiar os coordenadores e professores, ou seja, não somente supervisioná-los. Por assimilação, os coordenadores repetem os atos de seus superiores e não ajudam/apoiam os professores e alunos no dia-a-dia da escola. Raros são os diretores que atuam como líderes de equipes e criam oportunidades para que todos os indivíduos contribuam para a organização e, ao mesmo tempo, encontrem satisfação (SCHERMERHORN; HUNT; OSBORN, 2003).

A estrutura das escolas costuma ser simples, pois elas são coordenadas pela direção, que de certa forma centraliza o poder. Convém ressaltar que, mesmo

inserida no processo democrático de gestão participativa, as decisões são pautadas na liderança do diretor.

O pesquisador, em sua rotina de trabalho, observa que, em geral, os professores desconhecem a dimensão organizacional da escola e não sabem lidar com a realidade administrativa. Quando assumem a direção é, na prática, que tomam o conhecimento de todas as dimensões da gestão. Tal fato acaba por desencadear em lamentações entre os gestores, pois gerenciar toda a complexidade da escola (financeiro, pedagógico, relacionamento/atendimento com/à comunidade) é muito trabalhoso e requer um grande dinamismo e formação/capacitação.

A organização escola possui características típicas da burocracia. Contudo seu design transita entre a Burocracia Profissional³⁰ e a *Adhocracia*³¹. Em ambas, o trabalhador detém o próprio controle do trabalho, ou seja, o profissional age independentemente de seus colegas, mas diretamente com os clientes.

Na escola, o professor, na sala de aula, desenvolve seu trabalho sozinho, oculto dos demais colegas (professores, coordenadores e diretores), pois desfruta de autonomia, apesar da necessidade da padronização de habilidades e conhecimentos. Os profissionais controlam o próprio trabalho e procuram o controle das decisões administrativas. A estrutura de funcionamento da escola é dinâmica e flexível, porém vinculada aos desafios dos processos de aprendizagem. Não há rigidez hierárquica, visto que o objetivo é melhor atender às necessidades dos alunos. Assim, tanto o trabalho administrativo (registros e gestão), quanto o operacional (lecionar) tendem a fundir-se em um único esforço.

A implementação das diretrizes depende do envolvimento e compromisso dos atores atuantes nas escolas, pois a gestão da educação passa pela cogestão. Na cogestão, as partes entram em entendimento para juntas gerarem interesses mútuos, a fim de legitimar as regras que serão aceitas por todos (MORGAN, 1996), ou seja, pela participação.

De acordo com Morin, Tonelli e Pliopas (2007), o labor deve estar consoante com os motivos que estimulam o trabalhador ao trabalho. Para as

³⁰ A burocracia profissional baseia-se na coordenação da padronização das habilidades e os profissionais contratados são especializados, treinados, além de possuir considerável controle sobre o próprio trabalho (MINTZBERG, 2006).

³¹ A *Adhocracia* se configura como uma instituição orgânica, com pouca formalização do comportamento, especialização horizontalizada do trabalho, além de ser baseada no mercado para execução de trabalhos específicos (MINTZBERG, 2006).

autoras, as pessoas precisam encontrar sentido em suas atividades, pois o trabalho permite a construção de uma identidade pessoal e social.

Quando o professor não se sente participante da vida escolar, ele não percebe o sentido de seu trabalho. Impossibilitado de realizar plenamente o seu ofício, o docente não encontra significado em seus atos, pois suas opiniões não são consideradas para legitimação das regras. É por meio da participação que o professor desenvolve suas potencialidades, se afirma enquanto sujeito e se realiza profissionalmente. É ela o molime do trabalho docente, ou seja, sem participar o professor não percebe sentido em suas ações e não se vê integrante do desenvolvimento do processo de aprendizagem. Sem sentido, o trabalho deixa de ser prazeroso e criativo, e passa a ser estressante, pois o “eu” perde a estabilidade necessária ao bom atendimento das demandas educacionais.

A participação também é o principal meio de assegurar a gestão democrática e participativa da/na escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar, através da instituição de mecanismos participativos, como os Colegiados; eleições diretas para diretores; construção coletiva do Projeto Político Pedagógico; definição e fiscalização dos recursos financeiros da caixa escolar pela comunidade; divulgação e transparência da prestação de contas; avaliação institucional da escola, dos professores, dos gestores, dos alunos e da equipe técnica. Contudo, ela amplia a responsabilidade e a carga de trabalho do docente, para além do ato de ensinar.

Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre escola e comunidade. O professor além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade. (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 191).

Os professores, para garantir a articulação escola comunidade, buscam requalificação, fora do espaço escolar, uma vez que a administração não fornece os meios necessários à realização das tarefas no espaço de produção do ensino. Ele passa a usar o seu tempo livre, para a elaboração das atividades pedagógicas e de gestão (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Com a diminuição do tempo destinado ao repouso, essencial ao reestabelecimento do ânimo para desenvolvimento das atividades laborais, o

professor fica sujeito a distúrbios do sono, ao esgotamento, ao cansaço, à fadiga e ao estresse. Sem condições físicas e psicológicas para a realização das atividades laborais, o professor perde o prazer pelo ofício de mestre. Desestimulado, ele tenta, resiste, mas não consegue e acaba se afastando da sala de aula por ter comprometida a saúde.

O desempenho desenvolve valendo-se da disposição interna da motivação para melhorar e não da imposição externa de metas quantificáveis. A reestruturação da organização escolar, precisa pautar por incentivos à capacitação profissional, além de ter a participação como força motriz do processo de gestão da escola. Tal fato colabora no processo motivacional dos profissionais da educação, na elevação dos índices educacionais, na redução do adoecimento docente e, conseqüentemente, na diminuição do absenteísmo.

A organização da escola e a percepção do ambiente e do trabalho pelo trabalhador desencadeiam na disposição interna para o labor, responsável pela motivação. Essa, por sua vez, também, está associada às condições de trabalho na escola, tema a ser abordado na próxima seção.

2.1.3 Condições do trabalho na escola

Compreendidas a organização escolar e a necessidade de participação do professor nos processos da escola, passa-se agora à análise das condições de trabalho do magistério.

Segundo Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991), as condições de trabalho devem ser analisadas sob dois aspectos: a autonomia dos trabalhadores em seu local de trabalho e as condições físicas, intelectuais e sociais dos docentes ao realizarem suas funções, diariamente, na escola.

De modo geral, a infraestrutura das escolas brasileiras é bastante limitada e precária. A realidade das salas de aula e da escola, como um todo, caracteriza um local onde não há estímulo ao estudo, pois não se encontram, com frequência, espaços apropriados à ampliação e à consolidação do conhecimento, como: laboratórios de ciências e informática, sala de vídeo, uma biblioteca estruturada.

Os professores não possuem um ambiente adequado aos estudos e ao preparo das aulas dentro da escola. Raras são as escolas que possuem um ambiente apropriado e destinado especificamente aos estudos dos professores. A

sala dos professores também apresenta condições impróprias: sua localização, na maioria das vezes, não favorece a concentração e o descanso necessários antes do início das aulas.

A biblioteca é, em muitos lugares, um espaço subutilizado. Diversas são as razões que levam à desistência do convívio no espaço da biblioteca: acervo antigo, espaço pequeno, o que inviabiliza trabalhos, ausência de bibliotecários para dar suporte aos professores e aos alunos, falta de recursos como mesas, cadeiras, computadores.

Com relação à materialidade, é notável a sua escassez. Faltam materiais básicos como: máquinas copiadoras, papel, giz (pincel para quadro branco), vídeo, televisão, enfim, toda espécie de suprimentos necessários ao bom funcionamento da rotina escolar.

Apesar dos limites das instalações e da precariedade material, o espaço escolar se apresenta menos autoritário que o da fábrica. O professor, enquanto assalariado, não é dono do seu trabalho, mas possui autonomia em relação ao processo de seu trabalho (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991).

Para Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991), essa democracia, adquirida no ambiente de trabalho, pelo professorado, é resultado de um longo processo de lutas por melhores condições de trabalho: democratização do ensino, adoção de métodos e conteúdos mais próximos dos interesses dos alunos, maior participação e gestão democrática na administração escolar. Tudo isso proporciona aos professores o exercício de direitos no local de trabalho.

Os trabalhadores em educação vivem em um contexto ambíguo: de um lado, são detentores de uma autonomia que lhes confere uma liberdade na programação das aulas, no contato direto e pessoal com os alunos; e, de outro, “são alienados como os outros trabalhadores, pois têm pouco espaço de participação na elaboração e na implementação das leis de educação e das políticas da escola” (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991, p. 98). Não controlam aspectos relativos à vida profissional, ou seja, são controlados por um “autoritarismo” e pela “burocracia” presentes nas “relações de trabalho e de poder no interior da escola” (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991, p. 98).

As condições físicas, mentais, profissionais e intelectuais referentes à profissão do magistério são: fadiga muscular e nervosa, extensa jornada de trabalho, desvalorização da profissão, não reconhecimento pelo esforço, falta de recursos

(materiais e didáticos), responsabilidade no cumprimento do dever, número elevado e baixo nível dos alunos, estado depressivo, angústia, tensão, desânimo, dores de cabeça e estômago, cansaço mental e físico, noites mal dormidas, ausência de perspectivas, desatualização, abandono.

Segundo Costas (2005), existe um novo problema nas escolas brasileiras: a indisciplina dentro das salas de aula e na escola. Esse fenômeno tem sua origem nas relações sociais, humanas, trabalhistas, legais, instauradas nas últimas décadas e que repercutem no ambiente escolar. Os alunos ignoram a autoridade do professor porque o veem como mais um empregado que presta serviços.

Outro acontecimento que corrobora com esse fenômeno é a relação comercial existente entre a escola privada e os pais de alunos. Para manter a clientela, agradar aos pais foi o caminho mais fácil, mas, em contrapartida, perdeu a autoridade indispensável à manutenção da disciplina.

Pensar que esse problema cabe somente à rede privada é enganar-se, pois a mídia difundiu esse valor, que logo foi incorporado pelas camadas mais humildes da população, público majoritário das redes públicas de ensino.

Convém ressaltar que a legalização de uma nova estruturação familiar pode ser outra causa da indisciplina. Em alguns casos, os pais suprem a sua ausência conferindo razão aos filhos, nas contendas escolares. Sem o apoio da família, a resolução dos conflitos disciplinares fica comprometida, porque não há a participação dos pais, tão importante no processo educativo.

Para sanar os problemas sociais e possibilitar uma educação mais equânime, os estudantes tiveram a jornada escolar ampliada, mediante o atendimento integral. Tal fato acabou por configurar em uma realidade na qual são cobradas dos professores funções que não faziam parte do escopo do trabalho docente.

Todos esses fatores e outros que não foram citados se somam e explodem na adolescência. Costas (2005) expõe que sempre fez parte do desafio do magistério lidar com o desejo natural dos adolescentes de subverter as regras, mas o retrato da indisciplina é decorrente do medo de desagradar aos pais e perder os alunos, pois esse temor sobrepõe-se à necessidade de imposição de ordem na sala de aula.

Costas (2005) afirma que os pais têm larga parcela de responsabilidade nesse quadro, pois eles trabalham muito e têm menos tempo para dedicar à

educação de seus filhos. Por causa dessa omissão, evitam dizer não e delegam à escola essa função. Mas vive uma relação contraditória, pois acham exageradas as normas escolares, e os professores, sem impor regras, sentem-se impotentes diante das dificuldades do dia a dia em sala de aula.

Vicária e Cotes (2005) asseguram que, no ambiente escolar, a disciplina deve ser entendida como um caminho legítimo do aprendizado, mas, no entanto, é vista ainda como submissão e não como respeito.

O despreparo em razão da impossibilidade de dedicação dos professores também compõe o quadro das condições de trabalho do profissional em educação. Conforme Weinberg (2005) é necessário dispor de condições de trabalho propícias que favoreçam ao desenvolvimento da atividade do magistério. Para isso, faz-se preciso um grande investimento em capital humano, e investir no professor significa proporcionar-lhe uma só escola e direito a horas diárias para preparar as aulas e atender os estudantes, salários dignos e respeito.

Com esse contexto, torna-se inevitável o adoecimento do professorado, e as doenças mais frequentes, segundo Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991), são: cálculos biliares, úlceras, gastrites, estresse, desequilíbrio nervoso, esgotamento, estafa, tensão, hipertensão arterial, labirintite, problemas de coluna, velhice precoce, alergias, faringite, perda da voz, problemas de audição, deficiência visual e varizes. Há, a síndrome de *Burnout*, esgotamento psicológico derivado das dificuldades enfrentadas pelos professores.

Segundo Avelato (1999), o *Burnout* se manifesta diante da inadequação psíquica do homem à realidade do trabalho, seja pela

idealização excessiva da profissão, pelo superinvestimento de energias na formação, ou mesmo pela exagerada doação pessoal sem o correspondente reconhecimento simbólico ou a esperada compensação material. (AVELATO, 1999, p.19).

A saúde do professor, diante de tanta cobrança e pressão associadas às condições físicas e psíquicas, pode ficar comprometida. Então, proporcionar ao professorado um ambiente apropriado, em que as condições físicas/materiais sejam propícias à atividade de ensino, além de reconhecê-lo simbolicamente e financeiramente, é valorizá-lo enquanto ser humano e profissional, ao assegurar-lhe o necessário ao desenvolvimento de suas atividades laborais.

2.1.4 (In)satisfação

O pesquisador vivenciando o funcionamento cotidiano das escolas, observou a desmotivação do corpo docente e as justificativas para a insatisfação com o trabalho. Dentre as alegações, podem ser citadas razões pedagógicas, salariais, além das pessoais. Parece que os professores não encontram, no ambiente escolar, motivos que agem entre si e determinam a sua conduta como indivíduo, fato que pode se converter em insatisfações. A insatisfação é um dos problemas vividos pelos profissionais da educação da RME/BH. Então, a melhoria das condições de trabalho pode ser uma das formas para serenar a insatisfação dos professores.

As condições de trabalho do ambiente escolar, que culminam em satisfação, devem ser elucidadas valendo-se de dois aspectos: de conteúdo e processo. Schermerhorn, Hunt e Osborn (2003) enunciam que as teorias motivacionais baseadas em conteúdo têm como foco as necessidades do indivíduo e sugerem que a força motivadora está no ambiente de trabalho. Segundo eles, as teorias cuja base é o processo focalizam o pensamento interior, os processos cognitivos que exercem influência nas decisões e no comportamento no trabalho.

No mundo contemporâneo, a realização das necessidades centra no descarte e na substituição não apenas de objetos, mas também de relações. A consequência é uma sociedade individualista e uma dificuldade de estabelecer vínculos. Para Maia (2010),

As características de uma fase da vida, a adolescência, parecem atualmente estar fazendo parte da vida de todas as pessoas. Sentimentos de onipotência, pressa perante resultados, oscilação nos comportamentos, dependência afetiva e econômica, imaturidade, valorização da aparência e a inconstância perante os próprios sentimentos tomou conta do comportamento da sociedade como um todo. (MAIA, 2010, p. 24).

Maia (2010) afirma que o contexto contemporâneo altera as condições de trabalho e as relações entre as pessoas. Para a autora, as relações de trabalho são compreendidas como todos os laços humanos estabelecidos pela organização de trabalho. Aponta que o individualismo é decorrente da evolução social, além de ser o desencadeador da crise das relações sociais, pois “cada pessoa individualmente deve encontrar soluções para os problemas sociais” (MAIA, 2010, p. 19).

O ambiente escolar reflete e reproduz a sociedade, ao naturalizar as ações sociais que caracterizam o modelo de sociedade. A naturalização ocorre mediante o processo de interiorização e faz com que a subjetividade se traduza em formas de relacionamentos e autopercepções (MARTINS, 1996).

A sociedade vivencia o fenômeno do isolamento e da individualização do ser e das relações sociais, em que a necessidade do outro, o vínculo perde significado, o professor se autopercebe solitário. Só, ele tem dificuldades de estabelecer vínculos e se sente abandonado. Desamparados, muitos professores não vislumbram perspectivas no trabalho e nem avaliam a satisfação. Acabam por estabelecer uma rotina e estilos de vida que favorecem transtornos musculoesqueléticos, mentais e respiratórios.

A pesquisa realizada com 258 professores da rede estadual de São Paulo, verificou que a maioria dos profissionais adotava um estilo de vida que favorecia o desencadeamento de problemas de saúde. Nessa pesquisa, 96,5% dos profissionais consideraram o trabalho na escola como estressante e 20,9% o correlacionaram aos transtornos mentais. Dos entrevistados, 74,1% faziam uso de medicamentos antidepressivos (CRUZ et al, 2010).

Associado ao individualismo, “o avanço tecnológico e a sociedade da informação permitem que os indivíduos conheçam as coisas superficialmente” (MAIA, 2010, p. 27). Ao contrário, a tecnologia favorece a solidão e à falta de adaptação, pois a atribulação do dia a dia impede o relacionamento mais próximo e pessoal, fato que conduz à frustração, à falta de adaptação social e à solidão. O homem precisa se avaliar, para se autoperceber e encontrar confiança em si. Quando isso não ocorre, ele experimenta sentimentos de fraqueza, dependência, desamparo, que levam ao desânimo e à falta de estima. É a necessidade de estima que o impulsiona à autorrealização, à plenitude do potencial humano.

Contudo é no trabalho que as pessoas fortalecem suas identidades, pois sua função extrapola a garantia do sustento. O professor, ao exercer seu ofício, realiza-se enquanto pessoa, pois o trabalho:

é também a atividade laboral fonte de experiência psicossocial, sobretudo dada a sua centralidade na vida das pessoas: é indubitável que o trabalho ocupa parte importante do espaço e do tempo em que se desenvolve a vida humana contemporânea. Assim, ele não é apenas meio de satisfação das necessidades básicas, é também fonte de identificação e de autoestima, de desenvolvimento das potencialidades humanas, de alcançar sentimento de participação nos objetivos da sociedade. (MAIA, 2010, p. 37).

Por causa de diversas condições (individualismo e ao avanço tecnológico, dentre outras), o professor, solitário, tem dificuldade de expressar sua função, e acaba se distanciando do resultado final de seu trabalho, pois não percebe sentido em suas tarefas. Sem sentido, o exercício profissional perde a característica de satisfação e de autoestima. Insatisfação associada às pressões pode explicar o aumento do fardo. Desmotivado, mas com uma idealização excessiva de sua profissão, o professor não encontra satisfação em suas necessidades básicas. Sem o molime necessário ao desenvolvimento de sua autoestima, suas ações perdem o objetivo e a atividade laboral deixa de ser “fonte de experiência psicossocial”. Com a autorrealização comprometida, o “eu” não encontra “centralidade na vida das pessoas”. A instabilidade desencadeada gera o sentimento de abandono, favorecendo o adoecimento psíquico e físico.

Na seção 2.1.5, serão abordados os temas cultura organizacional e clima escolar, pois a percepção dos valores organizacionais pelos professores influencia significativamente no bem-estar docente, influenciando na satisfação das necessidades, no comportamento e no desempenho profissional.

2.1.5 Cultura e clima escolar

Um ambiente adequado ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes não se resume ao local no qual se expõe os alunos aos ensinamentos. Para que o ensino sistemático ocorra, é preciso criar condições disciplinares e motivacionais; desenvolver o senso de compromisso e de responsabilidade com as finalidades acadêmicas; monitorar os processos de ensino-aprendizagem e de boas práticas de ensino. O ambiente escolar constrói em um contínuo processo de luta pela sobrevivência da instituição. Para desenvolver e sobreviver, a escola precisa se adaptar ao meio ambiente no qual se encontra e manter sua coerência interna, ou seja, os valores que permeiam suas crenças e práticas.

Dentro dessa perspectiva, nesta seção será analisada a instituição escola como um fenômeno social que varia de acordo com o contexto no qual se encontra na produção de saberes. Também será abordado o índice de clima escolar, uma vez que traduz a variação das condições ambientais e culturais favoráveis ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes e interfere no mecanismo de adoecimento dos professores.

Cada escola possui uma cultura que altera com o tempo e delinea o seu caráter enquanto organização. A cultura de uma organização é percebida por meio da linguagem, dos símbolos, das histórias, dos valores compartilhados entre os membros, dos objetivos, além dos aspectos físicos como mobiliário e os espaços. Sua percepção surge com a interpretação que o indivíduo faz da realidade e dos componentes da instituição (BRUNET, 1995). A cultura presente/integrante da escola funciona como “cimento que procura unir todos os membros em torno dos mesmos objetivos e dos mesmos modos de agir” (ROCHA; SOARES; SANÁBIO, 2014, p. 5).

Para Morgan (1996, p. 117), “ser trabalhador de fábrica ou de escritório demanda um profundo conhecimento e uma prática cultural, enquanto membros de uma sociedade organizacional”. Não importa o local e nem a função, a cultura institucional é formada pelas percepções do ambiente pelos integrantes, afinal não se pode conceber uma organização descontextualizada de um dado momento histórico e social no qual ela se encontra inserida. Os valores organizacionais influenciam significativamente no comportamento humano, pois, por serem fundamentais, norteiam o funcionamento das instituições, ao exprimir crenças básicas compartilhadas pelos que trabalham na instituição.

Siqueira (2002) observa que, para as análises comportamentais, são necessárias a adoção dos níveis individual, grupal e organizacional, uma vez que esses configuram como critérios para o entendimento do comportamento humano na organização.

Para as análises no nível individual o autor arrola variáveis biográficas, de personalidade, valores, atitudes e habilidades. Estas influenciam os processos psicológicos de percepção, motivação e aprendizagem individuais que, por sua vez, afetam o processo de tomada de decisão individual. As análises sobre grupos/equipes de trabalho são representadas no modelo por interações bidirecionais entre os processos de tomada de decisão grupal, comunicação, liderança, conflito, poder, política, estrutura de grupo e equipes de trabalho. No nível de análises sobre a organização como um todo, Robbins (1999) relaciona temas como cultura, políticas e práticas de recursos humanos, estrutura e dimensionamento da organização, bem como tecnologia e dimensionamento do trabalho. Como variáveis de resultados (*outputs*) do modelo, o autor aponta produtividade, absenteísmo, rotatividade e satisfação. Estes seriam os produtos da interdependência existente entre todas as variáveis incluídas nos três níveis de análises. (SIQUEIRA, 2002, p. 13).

Para Siqueira (2002), há uma interdependência entre as variáveis, pois mudanças ocorridas em um nível apresentam impactos nos demais, uma vez que o

vínculo do trabalhador com a organização se assenta em diferentes bases de ligação (afetiva, instrumental e normativa). Nessa perspectiva, os *outputs* também teriam suas configurações alteradas, pois, sujeitos às interferências das relações estabelecidas durante o processo produtivo, estariam dependentes do comportamento humano diante da estrutura.

Torres (2005), por sua vez, argumenta sobre a existência de uma interdependência entre ação e estrutura organizacional. Interdependência que passa pela percepção da ação humana, ora dependente da estrutura, ora produzindo novas lógicas e forma a contribuir para alterar/redefinir as especificidades da instituição. A cultura não se constitui como reflexo da ordem organizacional, mas um processo dinâmico de construção decorrente de vários fatores e possibilidades de um dado contexto. É um resultado complexo, no qual todo o grupo é influenciado e influencia o comportamento um do outro, ao comungar os mesmos valores e praticar os mesmos ritos.

Segundo Lück (2009), a escola é construto social determinado pelo modo de ser e de fazer na interação entre pessoas. Para a autora, a escola não corresponde a uma estrutura (prédio, condições físicas e materiais, e pessoas), mas ao processo sócio cultural constituído pela representação dos atores escolares.

Cada escola tem sua própria história e suas características peculiares, ao constituir-se em um espaço cultural que re-significa as políticas educacionais e estabelece o colorido e as características pelas quais estas se expressam, isto é, essas políticas assumem as características que lhe forem dadas pelas escolas. (LÜCK, 2009, p. 116).

É o conjunto de hábitos decorrentes das experiências coletivas que confere a estabilidade necessária ao alcance dos objetivos educacionais. Assim, as pessoas que fazem parte da comunidade compartilham e reforçam a mesma concepção da realidade educacional e do próprio atuar.

A essência da cultura de uma escola, para Rocha, Soares e Sanábio (2014) está correlacionada ao modo pelo qual a instituição promove o processo ensino-aprendizagem e ao tratamento dispendido aos diversos atores escolares. A autonomia existente no desenvolvimento das atividades laborativas e a responsabilidade com o desempenho dos alunos também compõem a natureza organizacional.

A cultura não constitui um mero reflexo da ordem institucional. Ela emerge de uma construção dialógica, enraizando o referencial dominante, na organização, em dado momento histórico-social. A coexistência de diferentes manifestações culturais, num mesmo contexto organizacional, revela os diversos níveis, atores e ordens que regem o processo de construção cultural de uma organização (TORRES, 2005).

Lück (2009) destaca que nem sempre o compartilhamento de crenças, valores, mitos e rituais não pressupõe um ambiente harmônico, pois, nas escolas, existem oposições funcionais. Nessa perspectiva, ela condiciona a gestão das pessoas no contexto escolar, visto que o senso de comunidade e do sentimento de participação orienta para um clima de bem-estar que favorece as relações.

[...] O sucesso de uma organização, como a escola, depende dos recursos que os membros possuem, da capacidade de ativá-los e de partilhá-los, mas, também, por crenças compartilhadas, para alcançar coletivamente os objetivos prefixados, de dominar as circunstâncias, para resolver os problemas³². (ALBANESI; MARCON; CICOGNANI, 2010, p. 181).

Cabe ao diretor o papel de “orientar o grupo na revisão de seu desempenho, suas competências, hábitos de pensamento, atitudes, etc., à luz daqueles objetivos e valores educacionais” (LÜCK, 2009, p. 118). Sem uma liderança, não há a formação de uma coletividade responsável pela solução dos problemas educacionais descritos em objetivos prefixados, para a garantia do sucesso escolar.

Para compreender a dinâmica das escolas, identificaram-se e analisaram-se os padrões das interações sociais e as condições de trabalho, de forma a aferir as variáveis acerca da dinâmica escolar. Foi construída uma medida envolvendo temas, em que a coleta de dados é realizada mediante instrumentos respondidos pelos alunos, professores e gestores, com o objetivo de medir o clima organizacional (SIQUEIRA, 2002).

Os estudos sobre clima organizacional surgiram nos Estados Unidos, no início dos anos 60, com os trabalhos de Forehand e Gilmer sobre comportamento organizacional, dentro do movimento Comportamentalismo. O movimento Comportamentalismo combina a humanização do trabalho com as melhorias na

³² Tradução realizada do italiano. No original: “il successo di un’organizzazione, come ad esempio la scuola, dipende dalle risorse che i membri possiedono, sono in grado di attivare e mettere in comune, ma anche dalle convinzioni condivise di essere capaci di raggiungere collettivamente gli obiettivi prefissati, di dominare le circostanze e di affrontare i problemi”.

produção, utilizando ferramentas da Psicologia, para alcançar esse objetivo (BISPO, 2006). Já o conceito de clima de trabalho no funcionamento de uma escola foi utilizado por Gellerman, em 1964 (BRUNET, 1995).

De acordo com Brunet (1995), existem três definições distintas para o termo clima. A primeira procura medir a relação entre as características físicas da organização e os fatos observados (rotatividade e absenteísmo). A segunda reporta-se à satisfação das necessidades dos trabalhadores. A terceira se assenta no fato de que o comportamento do empregado é decorrente da personalidade e do ambiente no qual ele está inserido, uma vez que o clima pode ser percebido e serve para interpretar tanto a realidade, quanto os componentes.

Brunet (1995) elucida que as teorias recentes adotam o modelo perceptivo dos atributos organizacionais na definição de clima. O clima institucional é resultante das percepções, da representação mental partilhada pelos membros a respeito do ambiente e da organização da escola. Então, da percepção do clima institucional, as preocupações foram transpostas para a análise da escola, para se entender o clima do trabalho e seus impactos na atividade docente.

O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientes que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. (BRITO; COSTA, 2010, p. 501).

Dessa forma, clima organizacional é o indicador do grau de satisfação dos empregados em uma empresa, ou seja, é o elo entre os interesses individuais e os organizacionais. Expressa a compatibilidade entre as expectativas e os interesses pessoais com as necessidades e valores da organização. Relaciona-se a diferentes aspectos da cultura institucional, como a política de gestão de pessoas, ao modelo de gestão, ao processo de comunicação, à valorização profissional e à identificação com o ambiente profissional.

Segundo Bispo (2006), a pesquisa de clima organizacional é o meio para se medir o nível de relacionamento entre a organização e seus funcionários, pois a qualidade do ambiente percebida pelos membros da organização relaciona-se com a motivação. Polon (2009) assevera que a participação de todos, tanto dos gestores, quanto dos demais membros da comunidade escolar, melhora o comprometimento

dos envolvidos, a qualidade do ensino e o clima organizacional, pois são os “atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é” (BRUNET, 1995, p. 125).

Cada escola possui seu próprio clima que é percebido de forma tanto consciente, quanto inconsciente pelos membros da comunidade escolar. Sbragia (1983) afirma que o clima é determinante do desempenho institucional, pois níveis elevados tendem a bons resultados, uma vez que está correlacionada a qualidade de liderança, quantidade de confiança, responsabilidade, tipo de comunicação, participação, controle, cooperação, clareza organizacional, estrutura, remuneração, apoio e calor humano, ética e reconhecimento.

Brunet (1995) afirma que o clima de uma instituição é resultado de uma série de características relativamente permanentes, que definem a personalidade da organização. Dessa forma, aspectos do clima escolar contribuem para evidenciar características ambientais que podem (re)direcionar o comportamento dos indivíduos na escola. Contudo, para modificá-lo são necessárias alterações profundas na escola, uma vez que ele é estável no tempo e possui uma evolução lenta.

Um clima escolar favorável contribui com a valorização do trabalhador, por meio do resgate da autoestima e da motivação, fundamental para a autonomia e para o alcance da eficácia educacional. Enfim, um bom clima escolar configura-se como um dos passos para se oportunizar a melhoria da qualidade de vida do/no trabalho e, conseqüentemente, a minimizar as condições que desencadeiam em adoecimentos da classe docente.

Com a necessidade de desenvolvimento do capital humano, as empresas passaram a se preocupar com os empregados e com o ambiente de trabalho. Melhorar a qualidade ambiental, para tornar o trabalho mais atrativo, passou a ser um dos recursos para se garantir a satisfação do trabalhador, pois a qualidade de vida no trabalho tema de seção 2.1.6, influencia nas relações entre as pessoas como uma força motivadora.

2.1.6 Qualidade de vida no trabalho docente

Durante muito tempo, os ativos tangíveis foram objetos de preocupações das organizações. A competitividade estava associada à estrutura física e ao tamanho da empresa. Entretanto, o conhecimento desenvolvido e mantido pelas

instituições tornou-se o diferencial competitivo. A preocupação com as pessoas passou a ser objeto de estudos, para promover o desenvolvimento do capital humano, além da necessidade de se transformar o ambiente de trabalho em um local mais agradável.

A visão humanista, na Teoria da Administração, teve seus primórdios como os estudos de Mary Parker Follet e ganhou força a partir dos experimentos da *Western Electric*, com Elton Mayo (1927 a 1932) e do *Tavistock Institute*, com Eric Trist (a partir de 1949), configurando, assim, a origem da escola sociotécnica. Para Follet, a unidade da sociedade não se encontrava nos indivíduos, mas nos grupos sociais dos quais pertencem, formam a identidade e desenvolvem o potencial humano (MOTTA; VASCONCELOS, 1996).

Destacam-se, também, os estudos, realizados por: Herzberg, em 1968, (satisfação no trabalho e motivação); Mc Gregor, em 1980, (teorias X e Y) e Argyris (maturidade - imaturidade). Esses autores, em geral, partiram dos conflitos instaurados nas relações de trabalho da administração científica, em direção a humanização nas organizações (VELOSO; SCHIRRMESTER; LIMONGI-FRANÇA, 2007).

O termo Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) foi introduzido por Louis Davis, (UCLA, Los Angeles), no início da década de 1970, em contribuição à escola sociotécnica. Para Veloso, Schirrmeister e Limongi-França (2007), mesmo não sendo consenso conceitual, a QVT nasce da abordagem comportamental e surge como uma resposta ao taylorismo, com o objetivo de equilibrar as relações de trabalho e proporcionar bem-estar e participação dos funcionários no processo decisório.

Contudo, a concepção de QVT data da década de 1950, com o surgimento da abordagem sociotécnica. Tida como uma variável era compreendida como uma reação do indivíduo ao labor, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida no trabalho. Na década de 1960, foi compreendida como uma abordagem, buscando uma melhor organização de trabalho e a minimização dos efeitos negativos do emprego na saúde do trabalhador. Passou a ser um método até meados da década de 1970, ao conceber técnicas para melhoria do ambiente organizacional, para torná-lo mais produtivo e satisfatório (CYRINO, 2014; MORETTI, 2008). Transformou-se um movimento, a partir da “preocupação com a competitividade internacional e o grande sucesso dos estilos e técnicas gerenciais

dos programas de produtividade japonesa, centrado nos empregados” (MORETTI, 2008, p. 3).

A QVT evoluiu das questões legislativas para as estratégicas envolvendo qualidade pessoal, qualificações profissional e cultural, planejamento, trabalho voluntário, cidadania, significado do trabalho, comunicação, produção e mercado. Na maioria destes caminhos verifica-se a discussão das condições de vida e bem-estar de pessoas, grupos, comunidade e até do próprio planeta em sua inserção no universo. (VELOSO; SCHIRRMESTER; LIMONGI-FRANÇA, 2007, 4).

A evolução conceitual da QVT apresentada pelos autores Veloso, Schirrmeister e Limongi-França (2007), encerra uma percepção na totalidade, em que empregadores e empregados compõem um todo social. É a criação de um ambiente no qual as pessoas se sintam bem entre seus pares, com seus gestores e consigo mesmas. O foco centra no bem-estar e no que pode ser feito para atender as expectativas de todos os atores envolvidos no processo produtivo, pois a qualidade de vida no trabalho impacta na produtividade das pessoas e nos resultados das organizações.

Várias são as definições de QVT. Os conceitos variam da medicina (ausência de doenças) à solicitação de recursos (equipamentos e procedimentos)³³ para atendimento das diversas demandas do coletivo. Albuquerque e Limongi-França (1998) a definem como:

um conjunto de ações de uma empresa que envolve diagnóstico e implantação de melhorias e inovações gerenciais, tecnológicas e estruturais dentro e fora do ambiente de trabalho, visando propiciar condições plenas de desenvolvimento humano para e durante a realização do trabalho. (ALBUQUERQUE; LIMONGI-FRANÇA, 1998, p. 41).

Limongi-França (1997) situa que o conceito da QVT advém da medicina psicossomática, pois o ser humano é um complexo biopsicossocial, ou seja, possui potencialidades biológicas, psicológicas e sociais que reagem às condições de vida. Essa compreensão do homem revela a concepção holística do ser humano, em contraposição à visão compartimentada. Tal conceito constitui o elo fundamental da Qualidade de Vida no Trabalho, pois homem é um todo harmônico (ALBUQUERQUE; LIMONGI-FRANÇA, 1998).

³³ Diversas Ciências têm dado contribuições para o desenvolvimento da Qualidade de Vida no Trabalho. Dentre elas se destacam: Saúde, Ecologia, Ergonomia, Psicologia, Sociologia, Economia, Administração e Engenharia.

Veloso, Schirrmeister e Limongi-França (2007), apontam os trabalhos de Walton (1973), Westley (1979) e Lippit (1978) como os mais modernos e abrangentes.

Walton (1973) estabeleceu oito categorias conceituais, para avaliar a qualidade de vida no trabalho. Esses são os critérios elencados pelo autor: compensação justa e adequada; segurança e saúde nas condições de trabalho; oportunidade imediata para uso e desenvolvimento da capacidade humana; oportunidade futura para o crescimento e segurança continuados; integração social na organização do trabalho; constitucionalismo na organização do trabalho; trabalho e o espaço total de vida; e a relevância social do trabalho na vida (WALTON, 1973 apud CYRINO, 2014).

Westley (1979) apud Veloso, Schirrmeister e Limongi-França (2007) agrupou em quatro os obstáculos que interferem na QVT a saber:

Políticos: sentimento de insegurança no emprego;
Econômicos: sentimento de injustiça no sistema de recompensas;
Psicológicos: ausência de auto-realização, levando à alienação;
Sociológicos: ausência de participação nas decisões, gerando anomia.
(WESTLEY, 1979 apud VELOSO; SCHIRRMEISTER; LIMONGI-FRANÇA, 2007, p. 6).

Por sua vez, Lippit (1978) apud Veloso, Schirrmeister e Limongi-França (2007) reagrupou os oito critérios de Walton (1973) em trabalho em si; indivíduo; produção do trabalho; funções e estrutura da organização.

Em geral, a QVT é um instrumental que busca conceder atratividade aos cargos, para aumentar os níveis de motivação e bem-estar dos trabalhadores.

No cenário educacional, não poderia ser diferente. Como os demais trabalhadores, o professor vive os paradigmas dos novos modos de vida e demanda por qualidade de vida no trabalho, pois a atividade docente sofreu os reflexos das transformações ocorridas no mundo do trabalho, a partir dos estudos de Taylor. Tais transformações influenciaram reformas educacionais e modelos pedagógicos propostos pelas políticas estatais.

Novas demandas foram incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem e, gradativamente, o professor assumiu outras funções inerentes à sua profissão. Podem ser citados, como plus às funções docente, a construção de hábitos de saúde, o assessoramento psicológico, e o envolvimento com os problemas sociais e familiares dos alunos. Somam-se ainda o excesso de tarefas

burocráticas, falta de autonomia e infraestrutura do ambiente escolar e a baixa remuneração.

Para Rocha e Fernandes (2008), efeitos adversos emergem do contexto no qual os docentes se encontram, proporcionando-lhes um conjunto de mal-estares e influenciando na qualidade de vida dos trabalhadores em educação. Para os autores, dois são os aspectos relevantes dentro do conceito de qualidade de vida: a subjetividade e a multidimensionalidade. Essa se refere ao reconhecimento de que o construto é composto por diferentes dimensões. Enquanto que aquela considera a percepção da pessoa sobre o seu estado de saúde e sobre os aspectos não médicos do seu contexto de vida.

Nessa perspectiva, a saúde do professor deve ser trabalhada coletivamente, no ambiente escolar, sem, contudo, perder a noção de saúde individual.

O professor, portanto, deve ser capacitado a cuidar de si e agir em grupo na defesa da promoção de qualidade de vida, devendo perceber a escola como espaço de humanização e promoção de saúde, onde as práticas educativas não devam se limitar às tradicionais ações pedagógicas, e, sim, a possibilitar também as transformações individuais e sociais. (ROCHA; FERNANDES, 2008, p. 24).

Nesse contexto, além de se adaptar às características dos processos laborativos, o professor passou a preocupar-se não só com as funções docentes, mas com sua carreira, com segurança, com salário. Assim, a redução do mal-estar e do excessivo esforço no trabalho passou a incorporar as reivindicações dos profissionais da educação e a compor a rotina de preocupação dos gestores da educação.

2.2 Metodologia

Feita a contextualização das condições de trabalho no qual se encontram os profissionais da educação das escolas municipais da Regional Pampulha, apresenta-se nessa seção a descrição da metodologia adotada no presente estudo.

Para Thiollent (1994), metodologia não é simplesmente uma coletânea de métodos e técnicas; trata-se, antes, de um conhecimento geral e de habilidades necessárias ao pesquisador e cuja função é a orientação do processo de

investigação. Para ele, o domínio da metodologia favorece a visão de conjunto, o que torna o pesquisador mais habilitado.

2.2.1 Estratégia e tipo de pesquisa

Em linhas gerais, o estudo quantitativo, de acordo com Godoy (1995), é conduzido com base em um plano definido por variáveis operacionais, objetivando a aferição dos resultados. Os dados são analisados estatisticamente ou por técnicas matemáticas, para se evitar possíveis distorções de análise e interpretação (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008).

O emprego do método qualitativo, segundo Oliveira (2001), não se baseia em dados estatísticos como centro de análise do problema, ou seja, não há a pretensão de se quantificar os resultados da pesquisa, pois o enfoque está na realidade, e o que se procura é o entendimento das relações de causa e efeito do fenômeno analisado. Para o autor, o que define o domínio qualitativo da pesquisa é a situação complexa ou estritamente particular que encerra o problema.

Dalfovo, Lana e Silveira (2008) afirmam que na abordagem qualitativa o foco centra-se na compreensão do fenômeno a partir da perspectiva dos participantes. No entanto, a descoberta de novas informações/relações é ponto comum das duas abordagens, para constituição do conhecimento, sendo a pesquisa qualitativa a mais apropriada à compreensão das relações sociais e culturas estabelecidas no interior das organizações, por oferecer dados relevantes a respeito do problema estudado (GODOY, 1995).

Em razão da natureza complexa e particularidades do caso, a pesquisa sobre a relação entre as condições de trabalho e o adoecimento dos professores da Regional Pampulha da RME/BH iniciou com uma abordagem qualitativa. Justifica a escolha uma vez que as observações foram usadas para averiguar o funcionamento das estruturas sociais e as físicas que podem provocar doenças nos professores, além de possibilitar a compreensão, em profundidade. Foi adotada, também, a análise matemática/estatística, para ampliar/complementar as informações do problema adoecimento docente e descobrir novas informações/relações pertinentes ao tema. Ao final, estabeleceram-se as relações de causa e efeito para se apresentar a conclusão, para embasar a construção do PAE.

Segundo Vergara (2000), a qualificação da pesquisa é baseada em dois critérios: um em relação aos fins e outro em relação aos meios.

No que se refere aos fins, a pesquisa possui natureza exploratória, pois, percebe-se uma carência de estudos relacionados com o assunto escola e com o tema adoecimento dos professores causado pelas condições do ambiente de trabalho, além de não haver uma sistematização das relações de causa e efeito do fenômeno.

Assim, este trabalho, ao delinear, aprimorar e reformular questões sobre o tema investigado busca colaborar com o desenvolvimento dessa área de estudos, afinal, expuseram-se características do profissional, do seu ambiente de trabalho e as relações entre as variáveis responsáveis pelas patologias que assolam os docentes e que culminam no processo de adoecimento e no seu afastamento da sala de aula.

Com relação aos meios, trata-se de um estudo de caso, porque a pesquisa abrange a realidade vivida pelos profissionais em educação das escolas da Regional Pampulha. Sendo estudo de caso, tem como objetivo o aprofundamento dos aspectos característicos da problemática de pesquisa. É ele o instrumento que proporciona a visão global da problemática, ao identificar os fatores que a influenciam e que são por ela influenciados (GIL, 2002).

2.2.2 Estratégia de coleta dos dados

A especificidade do objeto traz consigo uma fundamentação teórica derivada das diversas ciências básicas, a partir das quais são efetuadas explicações, descrições e aplicações (THIOLLENT, 1994).

Para que explicações, descrições e aplicações possam ser efetuadas, foi realizada uma pesquisa documental nos diversos arquivos da SMED, GERED-P, GERPAE-P, GERPEG-P, banco de dados, e das escolas, além de observação e entrevistas.

A finalidade da pesquisa documental nos arquivos foi o levantamento dos tipos de doenças, da proporção de licenças retiradas em determinado período. A observação buscou possibilitar o entendimento da estrutura organizacional, pois o pesquisador vivencia o funcionamento real do cotidiano da gestão escolar, fato que lhe confere uma visão crítica do problema. Já as entrevistas foram responsáveis pela

comparação do discurso com a realidade observada e com outros discursos, sendo, ainda, o instrumento mais apropriado ao estudo de caso.

Como o universo de professores da Regional Pampulha da RME/BH é grande, tornou-se necessária uma seleção, envolvendo um conjunto de professores que possibilitem uma análise reflexiva das situações que originam patologias. Tal amostragem se justifica, também, pelo caráter qualitativo da pesquisa.

Numa pesquisa qualitativa, a amostra é constituída de critérios de diversificação das variáveis que são estratégicas que buscam obter exemplos da maior diversidade possível do caso em estudo.

O grupo estudado foi de 1.469 professores. Dos 1.199 e-mails enviados, 302 retornaram por estarem desativados ou por alguma incorreção na informação do endereço. A diferença de 270 sujeitos se refere à extensão de jornada e ao professor que acumula dois cargos. A margem de erro é 4 pontos percentuais e o intervalo de confiança é de 95,5%, sendo 322 os participantes.

Adotou-se a entrevista estruturada não diretiva, já que, em uma entrevista fechada, há um distanciamento entre as respostas preestabelecidas pelo pesquisador e aquelas dadas pelos entrevistados. Isso porque, frequentemente, o entrevistado situa problemas diferentemente do entrevistador (SALERNO, 1999).

Enfim, para orientação metodológica do tema estudado, foi desenvolvido um estudo de caso de natureza exploratória e qualitativa. A amostra constituída levou em conta as especificidades das escolas municipais da Regional Pampulha da RME/BH, visando à garantir a maior diversidade das atitudes que envolvem o tema.

2.2.3 Estratégia de análise dos dados

O uso dos diferentes instrumentos e técnicas permite o delineamento de uma visão mais completa do processo investigado. Para que esse procedimento ocorra, segundo Thiollent (1994), é indispensável à contextualização do conhecimento dentro dos processos técnicos e sociais; as bases teóricas devem ser escolhidas em função dos objetos investigados; e uma orientação metodológica que conduza à uma postura crítica.

No caso do estudo do adoecimento docente das escolas da RME/BH da Regional Pampulha, as informações contidas nos arquivos, a observação e as entrevistas foram processadas por técnicas de análise textual e de conteúdo, em

que se busca compreender a percepção dos professores sobre o ambiente de trabalho, bem como as doenças manifestadas e o tempo em que o profissional permanece afastado.

Como as entrevistas semiestruturadas produzem um quantitativo de dados diversificados, em razão das características sociolinguísticas de cada entrevistado, para a análise textual, serão utilizadas as teorias de Laurence Bardin (2011). A escolha é justificada porque “o processo no qual ocorre a interação do agente e o fenômeno social é permeado por um emaranhado de conceitos e significados construídos socialmente” (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005, p. 70).

Segundo Bardin (2011), na análise quantitativa, a frequência de uma informação sugere as características de um conteúdo. Por sua vez, na análise qualitativa, é a presença de uma característica, numa mensagem que orienta a análise. Nessa perspectiva, na análise de conteúdo, busca-se o valor afetivo ou cognitivo dos enunciados, com a finalidade de interpretar o conteúdo manifesto nas comunicações.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

A análise de conteúdo, de acordo com Campos (2004), refere-se ao estudo do conteúdo manifesto e aos existentes nas figuras de linguagens e à intenção comunicativa que se encontra nas entrelinhas do texto. Utilizando-se da descrição objetiva e sistemática, são deduzidas informações de diversas naturezas (psicológicas, econômicas, históricas, sociológicas e filosóficas) sobre o emissor, sobre as condições de produção do texto (BARDIN, 2011).

Mozzato e Grzybovski (2011) afirmam que a análise de conteúdo objetiva a compreensão crítica do sentido da comunicação, ou seja, não somente o conteúdo manifesto/explicito, mas o latente/oculto no discurso do entrevistado.

Para analisar os materiais, partiu-se da leitura e releitura das entrevistas (conteúdo manifesto/explicito), em busca das estruturas semânticas impregnadas de significados. Tal etapa é fundamental, no processo de análise, uma vez que a produção de inferências depende da apreensão e organização das estruturas que compõem o enunciado.

Bardin (2011) organiza o processo de análise em torno das etapas de pré-análise, da exploração do material e do tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Na pré-análise, organizou-se o material, com a finalidade de torná-lo operacional e realizou-se leitura flutuante, para ter contato com os textos e demarcar o que será analisado.

Na etapa de exploração, o material foi codificado, de forma a identificar as unidades de registro e a significar o segmento da mensagem, a fim de compreender a significação do conteúdo.

No tratamento dos resultados, terceira fase, realizou-se a categorização dos elementos, sintetizando-os, para a realização das inferências e interpretações das informações.

A experiência da vida cotidiana envolve processos simbólicos e, portanto, processos de significação referentes a diferentes realidades que estão relacionadas à interpretação dos agentes sociais, ou seja, à representação social dos significados. (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005, p. 74).

Silva, Gobbi e Simão (2005), sustentam que o paradigma interpretativo se justifica pelo fato de que o homem, enquanto agente social e dotado de percepções da realidade, influencia e é influenciado, além de interpretar subjetivamente seu próprio contexto social.

Visando à compreensão do significado que os acontecimentos e as interações têm para os indivíduos, o momento da sistematização se caracteriza pela apreensão dos significados das falas dos entrevistados, interligado ao contexto nos quais os mesmos se inserem ao referencial teórico (ALVES; SILVA, 1992).

Os resultados da análise de reflexões estão expostos na seção desencanto e abandono do magistério, destinada a análise dos dados do absenteísmo dos professores da Regional Pampulha, decorrentes dos processos de adoecimento ocupacional.

2.3 Desencanto e o abandono do magistério

O exercício do magistério exige forte envolvimento emocional e contínuo do docente. A tensão do trabalho gera desgaste físico-emocional. O encantamento

inicial cede lugar a uma angústia, pois o labor deixa de ser satisfatório e o professor passa a não perceber mais sentido na sua relação com o trabalho.

A exaustão profissional propicia tensão emocional, insatisfação, irritação, insônia, envelhecimento prematuro, aumento do adoecimento, doenças cardiovasculares e outras doenças crônico-degenerativas, como as osteomusculares. Em sofrimento, o professor não consegue se expressar e interagir socialmente. Ele resiste, mas a insatisfação, o sentimento de impotência e de culpa alimenta o desejo de fuga. Num extremo, ele se desencanta de suas atividades enquanto educador. Despersonalizado, pois não compreende sua inserção enquanto sujeito na escola, e sua relação com o outro, o professor desiste.

A seção desencanto e o abandono do magistério apresenta a análise das entrevistas e das respostas dos docentes, a fim de compreender e elucidar as condições de trabalho que desencadeiam em adoecimentos, fadiga, estresse e outros distúrbios. Inicialmente, há um breve relato da constituição dos professores enquanto classe que recorrem ao trabalho como meio de assegurar a sobrevivência.

2.3.1 Trabalhador em educação

Os traços principais do sistema de educação remontam à Antiguidade Grega. Na Grécia, o sistema de educação baseou-se na educação comum cotidiana, que se fundamentava nas sete artes (gramática, retórica, dialética, aritmética, geometria, música e astronomia). Havia uma pretensão totalitária: todo saber deveria ser dominado pelos professores/filósofos, que o transmitiam aos seus discípulos. Esse modelo perpetuou-se até o século XVIII, quando o saber foi dividido e passou a ser dominado por pessoas especializadas em áreas específicas do conhecimento (CURTIUS, 1996).

Todavia, o domínio dos saberes nunca foi dissociado da figura do professor que, até bem pouco tempo³⁴, foi tido como um profissional autônomo, detentor de um saber, com controle total sobre o seu trabalho, além de gozar de um reconhecimento público que o tornava uma autoridade (HYPOLITO, 1991).

³⁴ Com a adoção das avaliações sistêmicas, a partir da década de 1990 e a aplicação dos modelos de gestão na educação, o trabalho docente passou a ser investigado sob a ótica capitalista de produção, em que o ato de ensinar foi fragmentado, fazendo com que o professor perdesse a autonomia e o controle de seu trabalho.

Para Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991), há duas origens para a classe de professores. A primeira provém de uma parcela da burguesia que perdeu *status*, e ser professor seria uma alternativa de profissão da classe média. A segunda vertente deriva do processo de mobilidade social, pois, com a ampliação da rede de escolas, muitos conseguiram obter qualificação escolar formal, e ser professor passou a ser o caminho que possibilitaria àqueles realizarem suas aspirações sociais e profissionais.

Tal fato é comprovado pelo aumento do número de escolas da Regional Pampulha, nas décadas de 1980 e 1990 (Quadro 3).

Quadro 3 - Relação de escolas da Regional Pampulha por ano de funcionamento

Estabelecimento de ensino municipal	Ano de criação
Escola Municipal Francisca Alves	1971
Escola Municipal Maria de Magalhães Pinto	1976
Escola Municipal Professora Alice Nacif	1980
Escola Municipal Aurélio Pires	1985
Escola Municipal Carmelita Carvalho Garcia	1985
Escola Municipal Dom Orione	1988
Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo	1988
Escola Municipal José Madureira Horta	1988
Escola Municipal Júlia Paraíso	1988
Escola Municipal Lídia Angélica	1988
Escola Municipal Santa Terezinha	1990
Escola Municipal Anne Frank	1991
Escola Municipal Marlene Pereira Rancante	1991
Escola Municipal Professor Amílcar Martins	1992
Escola Municipal Henfil	1996

Fonte: GEFE/SMED, 2014.

O acelerado processo de urbanização e industrialização da sociedade demandou do executivo municipal equipamentos públicos para atender às necessidades da população. Após 23 anos da criação da primeira escola municipal de Belo Horizonte, foi inaugurada a E. M. Francisca Alves para atender à população em idade escolar residente na região da Pampulha. Dos decretos de criação das escolas municipais da Regional Pampulha, 54% datam da década de 1980, enquanto que 33% são dos anos de 1990. Tal fato disponibilizou à população o acesso à qualificação escolar formal e, conseqüentemente, possibilitou a realização das aspirações sociais e profissionais.

A ampliação das redes de ensino também corroborou para um aumento do contingente de professores. Esse aumento, segundo Hypólito (1991), se fundamenta na atratividade então vinculada à profissão de professor: reconhecimento público e bons salários.

Se, por um lado, houve um aumento do professorado, por outro, ocorreu a extinção da figura do professor autônomo, que tinha controle sobre o seu trabalho. Nasceu uma nova classe trabalhadora: o trabalhador em educação, pois, além da força de trabalho vendida, ele deixou de deter o controle sobre os meios de produção, sobre o objeto e o processo de trabalho (HYPÓLITO, 1991).

A discussão sobre o docente ser um trabalhador produtivo ou não aparece de forma incipiente em algumas poucas pesquisas que foram realizadas no início da década de 1990. Hypólito (1994), Nunes (1990) e Wenzel (1991) discutem o trabalho docente a partir de uma análise sobre a natureza desse trabalho na sociedade capitalista, e, por isso, oferecem uma acuidade teórica sobre o trabalho produtivo e a proletarianização que vai além da análise das demais pesquisas apreciadas. Hypólito (1994) afirma ser a proletarianização um processo de assalariamento e precarização profissional ao qual está submetido um grande número de trabalhadores. Já para Wenzel (1991), a proletarianização é resultado da produção capitalista que retira do trabalhador o controle sobre o processo produtivo. Trabalhador proletário é a negação do trabalhador individual e a afirmação do trabalhador coletivo. Na análise desses pesquisadores, o docente é proletário na medida em que sofre um processo de precarização e assalariamento e se afirma como um trabalhador coletivo. (TUMULO; FONTANA, 2008, p. 162).

Percebe-se que os educadores vivem em uma realidade contraditória, pois muitos não se identificam como trabalhadores, mas como intelectuais. Não obstante, se autodenominam trabalhadores em educação. Para Pucci, Oliveira, e Sguissardi (1991):

Os funcionários da educação, até pouco tempo atrás elevados pela “missão de formar os homens do amanhã”, estão, por sua vez, descobrindo, na prática cotidiana, sua identificação proletária própria: o de serem trabalhadores como seus companheiros da indústria, do campo e do setor de serviços a serviço do capital. De outro lado, constata-se uma aproximação real do professor com os proletários enquanto classe, através de seu processo de organização e de luta. O crescimento das associações reivindicativas, a transformação dessas associações em sindicatos, seu caráter autônomo e combativo, e os últimos movimentos grevistas apontam na direção do surgimento dessa nova categoria: os trabalhadores em educação. (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991, p. 91).

Para Arroyo (1990), as tradicionais formas de relação homem-natureza, na produção familiar, são mais educativas que as formas de produção fabril: a

divisão capitalista do trabalho cinde o trabalho intelectual, deturpando o trabalhador, pois se retira o saber e a qualificação do trabalhador e os aloca em departamentos de concepção e máquinas.

Bowles (1990) salienta que o sistema educacional é um subsistema do Estado, e, portanto, está diretamente sujeito aos princípios que o regem. Para ele, a educação gera a estrutura política do processo de produção do capital. A educação está diretamente envolvida na articulação contraditória do capitalismo avançado, que se expressa em termos da dicotomia propriedade/pessoa, ou seja, a estrutura da escola reproduz os direitos investidos na propriedade e, ao mesmo tempo, organiza-se no direito da pessoa.

Na atualidade, o papel do professor extrapola o processo ensino aprendizagem, pois, além de ensinar, o professor participa da gestão e dos planejamentos escolares. Há uma demanda maior da sua disposição, que acaba por se estender à família a comunidade.

Essas atividades tomam tempo, obrigando-os a fazer trabalhos em casa, nos momentos que deveriam ser de lazer, o que diminui o tempo que têm para si próprios, para suas famílias e para outras atividades. É um trabalho sem limites: não termina ao fim da jornada, mas invade toda a vida do professor. (FERREIRA, 2010, p. 8).

O trabalho do professor é mais do que ministrar aulas. Os professores iniciam seus trabalhos com planejamentos e preparo das aulas e terminam suas atividades laborativas com avaliações e preenchimentos de formulários.

É nesse âmago que se encontram os professores: proletários como os demais trabalhadores que buscam, na prática diária, o seu sustento e a sua identificação. Portanto, sujeitos a adoecimentos advindos das condições de vida impressas pelo ritmo e forma do trabalho, ou seja, da forma de agir, pensar, do cumprimento de metas, da remuneração baixa e da jornada de trabalho cada vez mais extensa.

Na seção seguinte, são analisadas as informações extraídas dos instrumentos de pesquisa, questionário docente e entrevistas, aplicadas junto aos professores da Regional Pampulha, objetivando o entendimento das condições que desencadeiam em patologias.

2.3.2 Análise da SMED

Contextualizado o trabalhador em educação, apresenta-se, aqui, a análise dos dados do absenteísmo docente, mais especificamente, dos afastamentos por motivo de saúde. Primeiramente, descreve-se o ambiente da educação na cidade de Belo Horizonte, pois sua compreensão é fundamental para o encadeamento da análise do adoecimento funcional docente e das condições de trabalho na Regional Pampulha.

Um processo de planejamento estratégico deve levar à realização de uma missão, uma visão e de objetivos estratégicos correlatos, ou seja, ao lugar, espaço ou situação que se deseja obter para atingir um determinado fim, um valor, o sentido último de uma ação (ARELLANO et al, 2012).

A educação municipal da capital mineira possui como missão a promoção da educação com qualidade e equidade para os estudantes. Por meio da rede de escolas municipais e os parceiros e, com a visão de Belo Horizonte como cidade educadora, é ofertada a educação integral. Os valores, por sua vez, constituem-se em: gestão democrática, trabalho coletivo, diálogo, transparência, cuidado, respeito, zelo, atenção, ética e compromisso (Quadro 1).

Segundo Arellano et al (2012), os objetivos estratégicos, são construídos a partir dos problemas identificados, como se fossem os operadores gerais de grandes marcos sobre os quais se faz preciso agir para enfrentar as dinâmicas expostas pelos próprios problemas.

O mapa estratégico da SMED (Figura 2) é complementado com objetivos estratégicos, melhoria da aprendizagem, interação institucional, gestão de pessoas e infraestrutura. Como mecanismos de atuação, os objetivos estratégicos são responsáveis pela integração do todo ao qual a SMED se põe a atuar e têm um alcance mais concreto, por vincularem a ações específicas.

Faz-se necessário levantar as ameaças e oportunidades da SMED, ou seja, realizar diagnóstico do contexto (Figura 3) que possibilite a análise dos fatores ambientais³⁵ externos que acarretam maiores impactos na SMED. Paralelamente, é

³⁵ Fatores ambientais são os elementos necessários à sobrevivência de uma organização no ambiente (contexto) no qual está inserida. Para Araújo, (2001, p. 25), “o subsistema institucional é o responsável pelas transações da organização com o meio ambiente em que atua”, ou seja, há uma relação entre a SMED e o meio que lhe confere suporte em contínuas entradas usadas para o cumprimento da promoção da educação com qualidade e equidade aos munícipes de Belo Horizonte.

preciso delimitar o campo específico de atuação da SMED, ou seja, identificar seus pontos fortes e fracos.

Um ponto forte é um recurso ou capacidade dentro da organização que pode ser usado para o cumprimento da missão. A oportunidade é qualquer situação ou potencial existente, que possa promover a missão do elemento do contexto. O ponto fraco é uma limitação, falha ou defeito, que pode impedir a organização de alcançar a sua missão. Finalmente, uma ameaça é qualquer situação desfavorável, existente ou potencial, de prejudicar as chances de se alcançar a missão. (ARELLANO et al, 2012, p. 18).

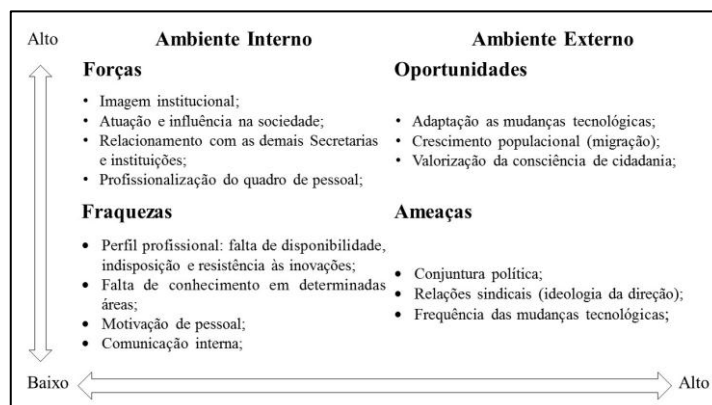
No caso específico da SMED, os pontos fortes estão associados à imagem da Secretaria e as oportunidades se relacionam a sua capacidade de adaptação à conjuntura política, além do fato de Belo Horizonte ser referência nacional na Educação. Já os pontos fracos se correlacionam à gestão de pessoas, por sua vez, as ameaças relacionam-se basicamente aos aspectos políticos, uma vez que ambos correlacionam ao cenário político do município.

De acordo com Arellano et al (2012), as mudanças ambientais geram ameaças e oportunidades, de modo que os pontos fortes e fracos da organização se adaptam para lidar com as situações.

Os ambientes interno e externo da SMED (Figura 8) apresentam constantemente novas oportunidades e ameaças, por isso se faz necessário o monitoramento contínuo, para compreendê-los e elaborar estratégias de enfrentamento das dificuldades.

Os eixos alto e baixo da Figura 8 revelam os elementos chaves para o estabelecimento da política de atuação dos gestores. Ou seja, demonstram as vantagens e desvantagens da SMED em meio ao ambiente no qual se encontra.

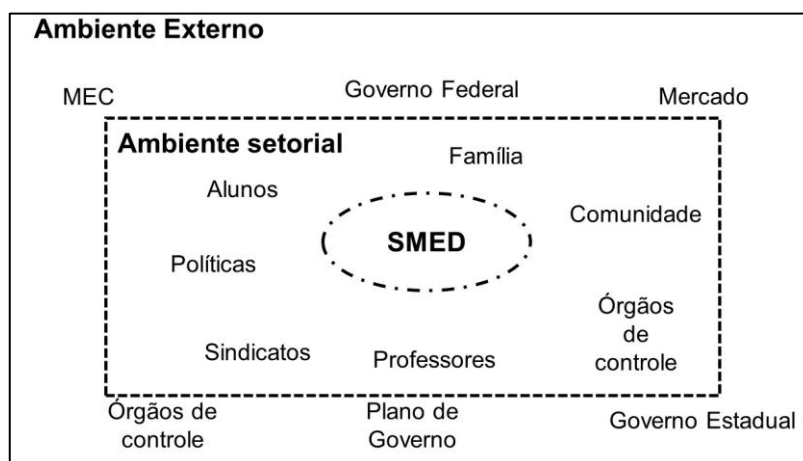
Figura 8 - Matriz de SWOT, SMED



Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Esquemáticamente, a Figura 9 apresenta os atores envolvidos no processo: no ambiente externo, os atores são responsáveis pela regulação da educação; já no ambiente interno têm-se os atores que trabalham na/pela educação, bem como aqueles que usufruem dos serviços prestados pela SMED.

Figura 9 - Análise ambiental da SMED



Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

O reconhecimento ambiental (Figura 9), no qual a SMED se insere, também, permite a identificação dos diversos atores envolvidos no processo, sejam internos ou externos. Tem-se dentro da organização SMED os gerentes envolvidos diretamente na política de redução do absenteísmo (Gerência de Organização Escolar, Gerência de Articulação de Administração e Planejamento, Gerência de Articulação da Política Educacional); já os Gerentes Regionais de Educação, Gerentes Regionais Pedagógicos e Gerentes Regionais de Administração Escolar atuam localmente, para tornar a gestão dinâmica e descentralizada, mas compartilhada, de forma a responder, com mais agilidade, às especificidades educacionais de cada região. Externos à SMED, mas dentro da estrutura organizacional da Prefeitura de Belo Horizonte a Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos, além dos demais atores que integram o ambiente externo (sindicato, família, mercado, alunos, políticos, órgãos de controle, Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Educação e MEC).

Os objetivos estratégicos, de acordo com Arellano et al (2013), são construídos a partir dos problemas identificados (operadores gerais), ou seja, de grandes marcos no qual é preciso agir de modo a enfrentar as dinâmicas expostas pelos próprios problemas.

No Quadro 4, são apresentados os objetivos estratégicos, fontes de definição de atuação da SMED, em que são incorporados e encadeados toda a reflexão estratégica que juntamente com os objetivos específicos se vincula à missão e à visão e os relaciona ao diagnóstico estratégico.

Quadro 4 - Objetivos estratégicos e específicos da SMED

Objetivo estratégico	Objetivos específicos
Imagem	Aumentar o índice de satisfação do público atendido pela Rede Municipal de Educação.
Melhoria da aprendizagem	Melhorar o IDEB; aumentar anos de escolarização da população; diminuir o analfabetismo; garantir que todos os alunos estejam lendo aos 8 anos de idade; ampliar o atendimento à Educação Infantil; ampliar o atendimento em tempo integral nas escolas.
Integração institucional	Ampliar e intensificar a integração com a família; melhorar a integração institucional.
Processos	Aprimorar a aprendizagem; desenvolver modelo de gestão de custos; expandir e melhorar a Educação Infantil; reestruturar o modelo de gestão da escola; reestruturar o modelo de gestão da SMED; melhorar a eficácia da EJA; instituir a gestão das relações institucionais.
Pessoas	Elaborar política de gestão de pessoas; ampliar e melhorar a capacitação; reestruturar a área de gestão de pessoas; reduzir o absenteísmo; desenvolver modelo de avaliação de desempenho por resultado; aumentar o índice de satisfação dos profissionais.
Infraestrutura	Melhorar e ampliar a infraestrutura física e de Tecnologia da Informação (TI).

Fonte: FDC, 2014.

Focalizando, então, nos objetivos estratégicos relativo a pessoas, o Quadro 5, apresenta os indicadores que informam se o programa está atingindo seu objetivo de reduzir o absenteísmo na RME/BH, ou seja, “se está servindo às pessoas certas, apresentando o tipo certo de serviços ou gastando o dinheiro da maneira certa” (WEISS, 1998, p. 7).

Quadro 5 - Objetivo estratégico gestão de pessoas e de indicadores

Objetivos	Indicadores
Elaborar política de gestão de pessoas.	Cronograma de implantação
Ampliar e melhorar a capacitação	--
Reestruturar a área de gestão de pessoas.	Cronograma de implantação
Reduzir o absenteísmo.	Índice de absenteísmo
Desenvolver modelo de avaliação de desempenho por resultado.	--
Aumentar o índice de satisfação dos profissionais.	Índice de satisfação dos profissionais

Fonte: FDC, 2014.

Os transtornos motivados pelas constantes ausências dos professores motivaram a constituição do Núcleo de Acolhimento aos Profissionais da Educação

(NAPE), em 2009. A criação do Núcleo objetivou a organização e análise sistemática dos dados do absenteísmo da RME/BH. No primeiro semestre de 2010, a equipe do NAPE digitou os dados contidos nos relatórios de Apuração Mensal de Presença (AMP), relativos a 2009 e ao primeiro semestre de 2010. A partir do segundo semestre de 2010, as informações referentes ao absenteísmo passaram a ser inseridas pelos gestores escolares, diretamente, no Sistema de Gestão Escolar (SGE). Tal fato possibilitou a ampliação do banco de dados do absenteísmo da RME/BH, assim como o tratamento e o preparo de relatórios.

Atualmente, são produzidos dois relatórios. O primeiro contém os dados da lotação dos servidores da RME/BH e o segundo faz o recorte dos professores e pedagogos lotados nas escolas e UMEI do município. O tratamento do banco de dados relativo ao absenteísmo contempla as licenças médicas periciadas pela Gerência de Saúde e Segurança do Trabalho (GSST), as licenças previstas no parágrafo 3º do artigo primeiro do Decreto nº 11.738/2004 e as faltas não justificadas. Por diferir dos motivos presentes nas licenças médicas e nas faltas não justificadas, as licenças maternidade não são incluídas. Nos casos em que a licença médica contemple um período que extrapole um mês, a mesma é lançada em períodos distintos, de acordo com os dias cobertos de cada mês. Ou seja, uma mesma licença pode gerar mais de um lançamento correspondente ao período licenciado. Tal procedimento ocorre pelo fato das informações serem extraídas do sistema que gera a folha de pagamento.

Paralelamente, o governo municipal, por meio do Projeto Sustentador³⁶ Gestão Estratégica de Pessoas, implementou ações para reduzir os índices do absenteísmo dos servidores da PBH.

Contudo, percebe-se que há ineficácia da política de relacionamento entre SMED e profissionais de educação e falta de uma política de gestão de pessoas articulada com a Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos, além do formato atual de concurso não conseguir selecionar o profissional com o perfil desejado. Tem-se debatido a inserção, no edital, de provas que visem avaliar a

³⁶ A prefeitura elegeu 40 Projetos Sustentadores, empreendimentos que mobilizam recursos, tanto financeiros quanto humanos, capazes de tornar possíveis as transformações e o desenvolvimento da capital. Cada Projeto Sustentador tem objetivos específicos, população a ser beneficiada, resultados esperados, prazo definido para sua total implantação, metas físicas, órgãos e equipes envolvidas na sua execução e um gerente responsável pela sua condução. O Projeto Sustentador Gestão Estratégica de Pessoas possui como objetivo geral a valorização e o aprimoramento do desempenho profissional dos servidores e empregados públicos municipais, nas diversas funções da PBH, por meio de melhorias nas condições de trabalho, qualificação/capacitação e ampliação da Bonificação por resultados com foco na gestão por competências. (PBH, 2015).

prática docente, uma vez que a seleção atualmente centra-se nos aspectos cognitivos.

Falta, ainda, criar programas de acompanhamento da saúde física e mental do professor (psicológico, psiquiátrico, ortopedista), para prevenir as doenças relacionadas à profissão e proporcionar uma qualidade de vida satisfatória; promover capacitação profissional, para que os professores tenham condições de lidar com a organização do trabalho escolar, com a organização da escola, com as dificuldades dos alunos; elaborar um plano de carreira, em que sejam reconhecidos os esforços pessoais, empenho e competência de cada professor, através da busca, do aprimoramento profissional ao longo de sua prática laborativa; e construir e implementar uma política de valorização do professor, de modo a ampliar sua autoestima e a reconstruir seu status social.

O excesso de idealização e a alta responsabilidade profissional, associados à ausência de programas que objetivam a QVT, podem causar desgaste funcional, porque o professor não consegue deixar de lado suas atribuições, o aluno descompromissado, sem tentar fazer o diferencial que ajudará no processo ensino-aprendizagem. O desgaste profissional correlacionado às condições de trabalho parece ser um dos fatores causadores do adoecimento funcional entre os professores. Por essa razão, a saúde do corpo docente é um dos principais desafios da SMED e motivo dessa pesquisa.

Na seção 2.3.3 analisou-se os dados da pesquisa de campo, visando à investigação das condições de trabalho e da saúde dos professores lotados nas escolas e UMEI da Regional Pampulha.

2.3.3 Análise dos dados

A relação entre saúde e trabalho na escola requer o entendimento das condições e da organização do trabalho docente. Pressupõe-se, também, a investigação dos aspectos subjetivos, como a representação e a construção do sentido de ser professor, no contexto atual. Promover, então, a saúde docente passa pela compreensão da maneira pela qual a sociedade influencia a constituição do “eu”, por meio das relações socioculturais que são estabelecidas tanto no ambiente profissional, quanto no pessoal. Portanto, é necessário conhecer a percepção que

os professores da Regional Pampulha possuem das condições e organização do trabalho docente, bem como da própria saúde e de si mesmos.

Nessa perspectiva, para se conhecer a percepção dos professores a respeito das condições e da organização do trabalho docente foram utilizados, como instrumentos de pesquisa, questionário, entrevista e observação.

A observação foi realizada nas diversas reuniões de trabalho, em momentos distintos, com os diretores, coordenadores, professores e demais gestores da educação municipal de Belo Horizonte. Os registros foram realizados por escrito, no decorrer das reuniões, e/ou imediatamente após a realização das mesmas.

Foi utilizado questionário (Apêndice A) com 29 questões, dividido em duas seções. Na primeira seção, as questões se referem ao perfil dos trabalhadores, e buscam coletar informações sobre: os motivos que os levaram a escolha da profissão de mestre, a jornada semanal de trabalho, a média de trabalho fora da sala de aula e o grau de satisfação com o trabalho desempenhado. Com os dados levantados, tem-se o histórico laboral dos professores que atuam na Regional Pampulha.

A segunda parte destina-se a investigação do estado de saúde docente. Elaborada com base em adaptações de Codo e Vasques-Menezes (2002) e é composto de quesitos que investigam a exaustão emocional, o envolvimento pessoal com o trabalho e a despersonalização. Por fim, adaptou-se o inventário da satisfação profissional, proposto por Britto (2008), para elencar os possíveis fatores de descontentamento profissional e finalizar a composição do quadro clínico, no qual se encontram os professores da Regional Pampulha.

Paralelamente, foram realizadas 22 entrevistas, nas quais os participantes falaram livremente sobre o significado do ofício de mestre, além de descreverem os sentimentos em relação à profissão que escolheram para exercer. A escolha dos participantes foi intencional de modo a representar a diversidade dos profissionais que atuam na Regional Pampulha e a participação foi voluntária. O roteiro para entrevista (Apêndice B) foi elaborado de forma a possibilitar uma visão mais ampla dos pontos abordados nos questionários e foi aplicado individualmente.

Para analisar as respostas das entrevistas, adotou-se a técnica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), pois se adapta ao objetivo pretendido de se identificar e relacionar os aspectos, existentes no ambiente de trabalho, que

provocam condições de adoecimento do corpo docente. Nas seções seguintes são apresentados os dados coletados no questionário e os referentes às entrevistas realizadas, respectivamente.

2.3.3.1 Condições de trabalho e os fatores que provocam adoecimento

O instrumento de pesquisa questionário (Apêndice A) foi utilizado para verificar a presença dos sintomas relacionados à tensão emocional e à satisfação profissional dos professores. Foi distribuído eletronicamente a 1.199 professores, com o objetivo de apreender a realidade atual dos profissionais da educação, como a satisfação profissional, o estresse, o desejo de abandono da profissão, o empenho profissional, além dos estados de exaustão e depressão.

A participação dos professores foi voluntária e os resultados, tratados com confidencialidade e sigilo. As respostas correspondem a (35,90%) do total dos 897 e-mails válidos.

Dos participantes que declararam o cargo de lotação na RME/BH (Tabela 22), 31,4% são professores para a Educação Infantil, 43,4% atuam nos 1º e 2º Ciclos; 1,1% são pedagogos e 33,2% são professores de disciplina específica. Dedicam-se ao ensino municipal 68,5%. Ressalta-se que 8% deixaram em branco a informação relativa ao cargo ocupado na PBH.

Tabela 22 - Distribuição dos professores participantes nos cargos de docência

Cargos	Quantitativos	%
Professor para Educação Infantil	83	31,4
Professor de 1º e 2º Ciclos	119	43,4
Professor de disciplina específica	91	33,2
Pedagogo	3	1,1

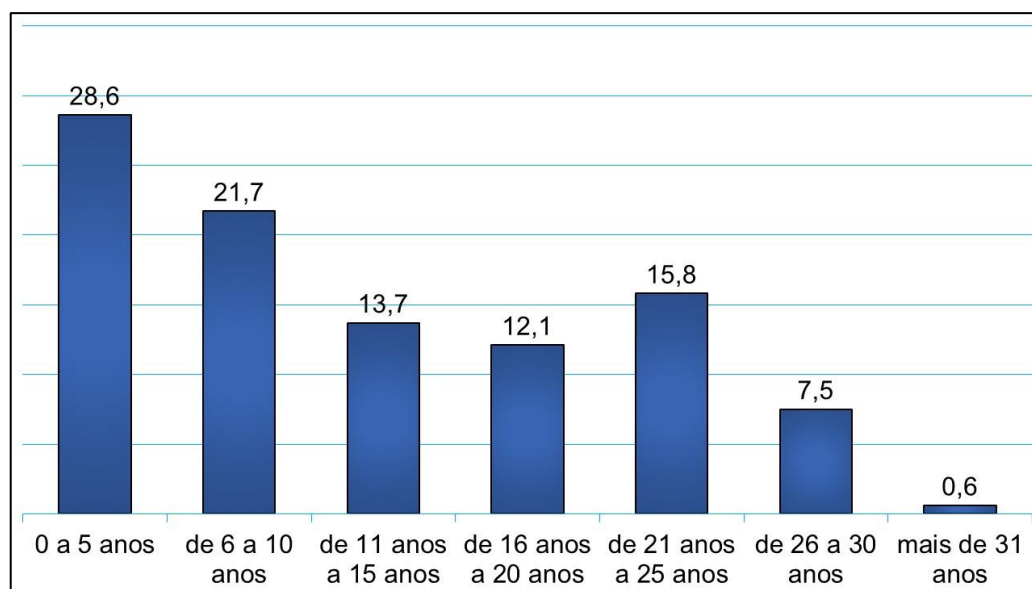
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

Dos participantes que acumulam outro cargo público fora da PBH, 24,5% atuam em outras redes municipais da Região Metropolitana, 18,9% trabalham na Rede Estadual de Ensino e 0,7% na Rede Federal.

O tempo de atuação na docência dos professores da Pampulha varia de 1 ano a mais de 31 anos, sendo a maior concentração no período de 21 a 25 anos (19,9%). Já quanto ao tempo de exercício profissional na RMH/BH, pelos mesmos profissionais, também compreende o período de um a mais de 31 anos. Observa-se,

no Gráfico 7, que, na faixa de um a cinco anos, concentra-se o maior número de professores, perfazendo um total de 28,6%.

Gráfico 7 - Tempo de atuação na PBH



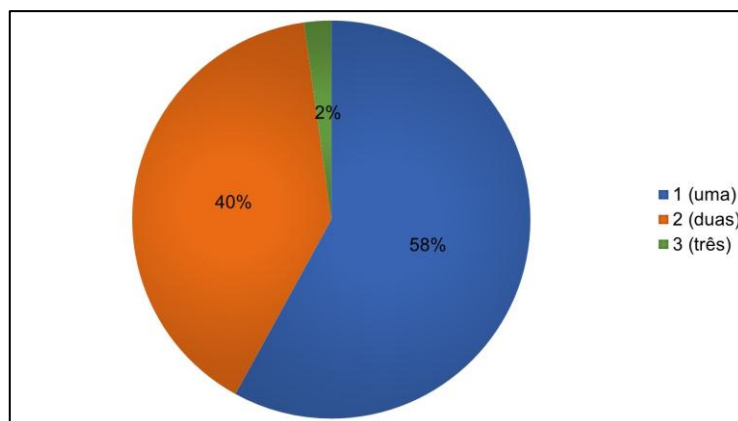
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

O quadro docente da Regional Pampulha apresenta 64% de professores com até 15 anos de exercício profissional na PBH e 36% com mais de 16 anos. Agrupando-se os profissionais em blocos temporais, têm-se dois conjuntos. Um por recém-entrados e outro formado por pessoas que atuam há mais tempo na RME/BH. Esse fato permite inferir que está havendo uma renovação dos docentes nas escolas, por causa do processo de aposentadoria. Esses docentes recém-chegados, por sua vez, trazem consigo novos ânimos, diferentes modos de perceber e lidar com a realidade local, novas concepções pedagógicas responsáveis por uma (re)configuração do perfil profissional. Em algumas escolas, por exemplo, percebe-se uma atuação mais reivindicativa dos direitos trabalhistas, pelos professores e em outras os novatos contribuem com discussões pedagógicas.

De acordo com o Gráfico 8, 58% dos respondentes ao questionário trabalham apenas em uma escola; 40% atuam em dois estabelecimentos de ensino e 2% possuem jornada tripla de trabalho no magistério. Convém ressaltar que, apesar da grande maioria trabalhar apenas em uma escola, 25,4% dos professores possui outro vínculo empregatício, além do magistério. Tal fato amplia a carga de

trabalho, podendo comprometer a recuperação biológica do organismo, uma vez que há a subtração de parte do tempo livre para o exercício de atividades laborativas.

Gráfico 8 - Atuação docente – jornada de trabalho

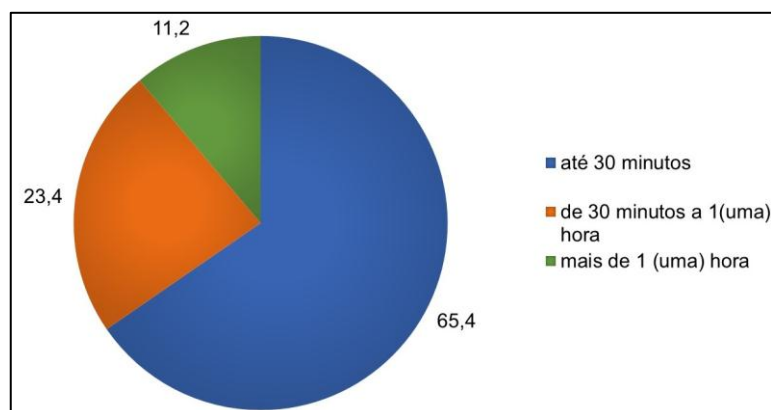


Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

Dos professores que trabalham em mais de uma escola, 8,4% possuem vínculo empregatício na rede privada e 91,6% se dedicam ao ensino público. Desses, 24,5% atua na Rede Municipal de outros municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte; 18,9% na Rede Estadual de Ensino; 1% na Federal. Lecionam na RME/BH com dois cargos ou com extensão de jornada 68,5%.

Com relação aos profissionais que trabalham em mais de um local, 23,9% possuem extensão de jornada na RME/BH. Desses, 55,8% não atuam na mesma escola de lotação. Para o deslocamento entre um local e outros, os professores gastam, em média, 30 minutos no deslocamento. Contudo, há percursos mais longos que demandam entorno de uma hora (Gráfico 9).

Gráfico 9 - Tempo médio de deslocamento



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

O tempo com o deslocamento associado ao trânsito intenso de Belo Horizonte geram tensões. A essas tensões somam-se às condições de trabalho das escolas e os conflitos advindos do exercício da atividade docente. Adicionam-se, ainda, as predisposições individuais e os fatores genéticos de cada profissional, tem-se uma somatização que impacta no estado psicológico do professor, deixando-o suscetível ao estresse e a outras doenças oportunistas.

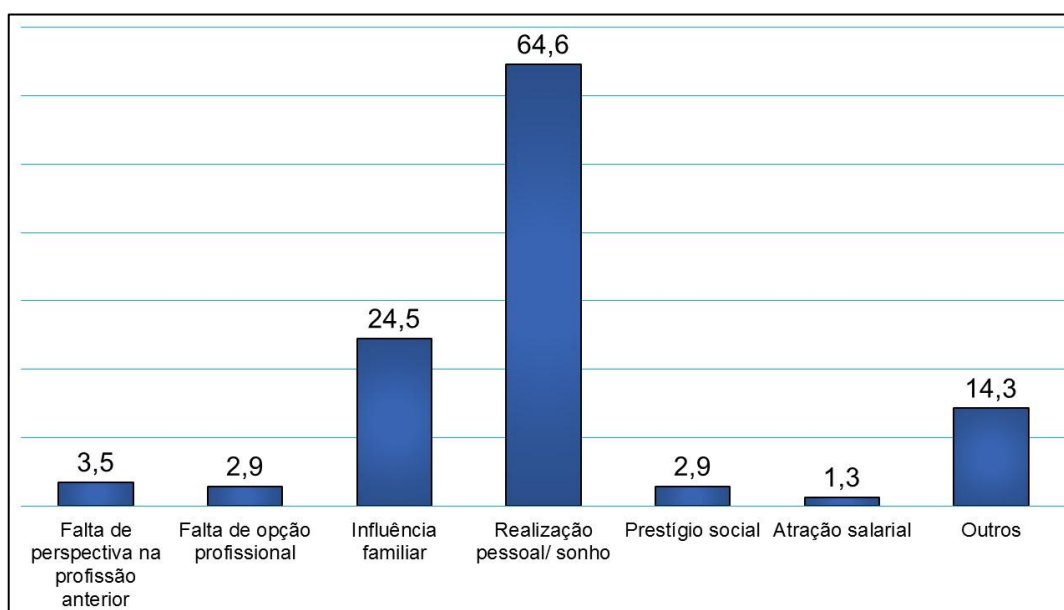
No contexto de horas trabalhadas, os professores apresentam jornadas que variam de 22h e 30 min a mais de 45 horas semanais. Professores com 45 horas semanais (48,1%); 28,3% possuem 22h e 30min horas de trabalho semanais; 7,6% possuem uma carga de trabalho semanal que varia de 22h e 30min a 30 horas e 15,9% com carga horária acima de 45 horas.

Para Pina e Stotz (2014), o prolongamento da jornada laborativa e o intenso ritmo de trabalho determinam em agravos à saúde do trabalhador, em consequência do desgaste e do sofrimento difuso. O acúmulo de longas horas laborativas associado a uma vida sedentária, a maus hábitos de alimentação e a falta de sono, pode elevar os níveis de estresse e ao comprometimento das funções orgânicas do corpo.

Com relação à jornada de trabalho, em sala de aula, 55,1% dos professores dedicam até 22h e 30min; 13,8% até 30 horas; 14,7% até 40 horas e 16,3% até 45 horas.

A influência familiar corresponde a 24,5% como motivador da escolha profissional. A experiência de ser professor é vivida 24 horas por dia, pois em algumas situações é uma profissão familiar. “Vendo minhas irmãs mais velhas sendo professoras, eu escolhi. Somos uma família de professoras e, inclusive, nas reuniões de família é o assunto, né?” (Entrevistado 02).

A escolha por falta de perspectiva na profissão anterior se dá em 3,5%; por prestígio social 2,9%. A atratividade salarial é responsável por 1,3% no processo de escolha do magistério como profissão. Realizar-se pessoalmente/concretizar um sonho é uma questão que se faz presente na vida do profissional da educação, pois 64,6% professores afirmam que optaram pela educação por essa razão.

Gráfico 10 - Motivação da escolha do magistério como profissão

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa

Pelo Gráfico 10, percebe-se que é a natureza da tarefa desempenhada que atrai o profissional e o motiva na escolha pelo ofício de mestre. Há indícios de que a escolha profissional esteja correlacionada com a satisfação no trabalho e no sentimento de bem-estar do professor, pois a complexidade do ofício de mestre produz o crescimento individual do professor, além de proporcionar desafios.

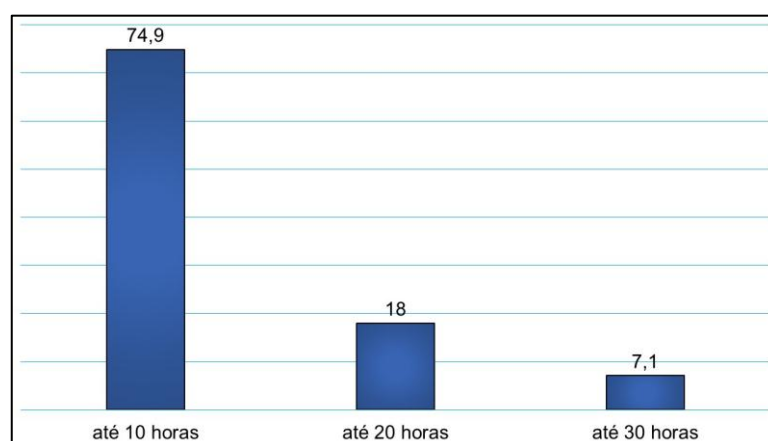
Para Pilatti (2012), níveis elevados de desafios no trabalho estimulam realizações, ou seja, é o aumento da responsabilidade e do desafio que torna trabalho docente satisfatório. Contudo, a escolha profissional não sustenta a satisfação. Tal fato pôde ser comprovado com as respostas dos professores sobre o grau de satisfação com o trabalho desempenhado: 3,4% dos professores respondentes ao instrumento questionário afirmaram que se consideram muito satisfeitos; 52,2% satisfeito; 21,9% nem satisfeito nem insatisfeito; 12,8% insatisfeito e 9,7% muito insatisfeito.

Convém ressaltar que a satisfação no trabalho varia de pessoa para pessoa, de circunstância para circunstância e, ao longo do tempo, para a mesma pessoa, pois se trata de um estado subjetivo e está sob influências internas e externas ao ambiente de trabalho. Contudo, ela pode afetar a saúde física e mental do trabalhador e interferir no comportamento profissional e social (MARTINEZ, 2004).

Infere-se que o vivido, pelos professores insatisfeitos, se opõe, às expectativas. Por conseguinte, há o desgaste emocional, frustração e o estresse. Uma vez que a satisfação é fundamental para o bem-estar, o desafio que se faz presente para os gestores municipais consiste em “oferecer um ambiente de trabalho no qual a pessoa mantenha o seu tônus motivacional” (MACIEL; SÁ, 2007, p. 67).

Com relação à carga horária destinada às atividades laborativas fora do ambiente de trabalho, 74,9% dos professores destinam até 10h; 18% trabalham até 20h e 7,1% até 30h, conforme respostas do questionário docente (Gráfico 11).

Gráfico 11. Média de horas trabalhadas fora da sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

O cansaço decorrente da carga laboral executada tanto na escola, quanto no desenvolvimento de atividades em casa (Gráfico 11) pode ser um dos impeditivos que leva o professor a optar por não sair para se divertir e/ou ir ao teatro e cinemas: 7,2% nunca saem para se divertir, 13,1% não vão ao teatro e 14,6 nunca frequentam cinemas pelo menos uma vez no mês (Tabela 23).

Tabela 23 - Opções de entretenimento

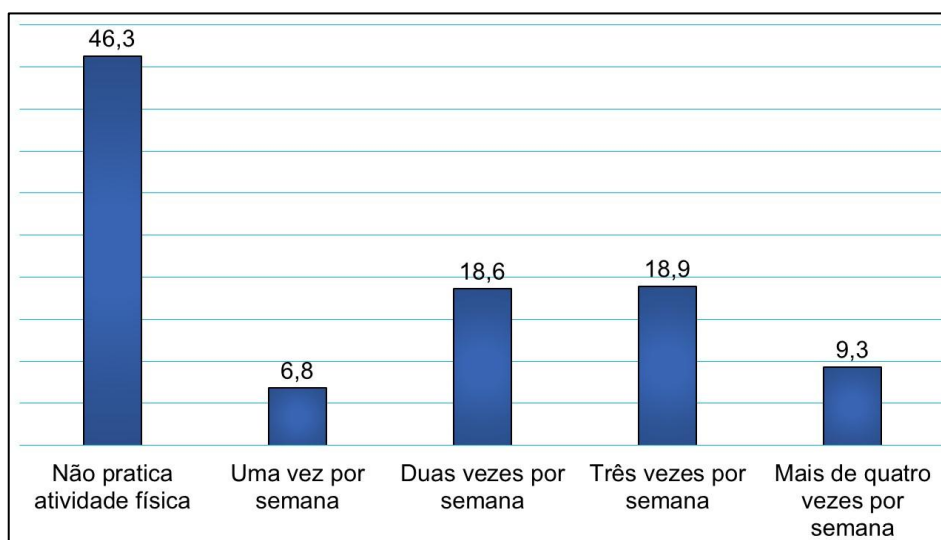
Opções de entretenimento	Nunca	Raramente	Às vezes	Freq.
Ler jornal uma vez por semana	5,30%	19,10%	28,80%	46,90%
Assistir à televisão 5h ou mais por semana	16,60%	34,70%	28,80%	20,90%
Leitura de revista uma vez por mês	4,70%	28,30%	35,40%	31,70%
Leitura de um Livro por mês	4%	23,60%	33,50%	38,80%
Frequentar cinema uma vez por mês	14,60%	34,30%	31,50%	19,60%
Ouvir rádio na semana	5,30%	14,30%	26,80%	53,60%
Ir ao teatro	13,10%	45,90%	33,80%	7,20%
Fazer saídas	7,20%	21,50%	38,90%	32,40%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

Com relação às opções de entretenimento (Tabela 23), 46,9% leem pelo menos um título de jornal por semana; 20,9% assistem televisão durante cinco horas ou mais nos últimos sete dias; 31,7% leem pelo menos um título de revista e 38,8% um livro por mês; 19,6% frequentam cinema pelo menos uma vez ao mês; 53,6% ouvem emissoras de rádio durante a semana; 7,2% vão ao teatro e 32,4% saem para se divertir à noite e/ou finais de semana. Nota-se que a utilização do tempo livre está associada à atividade de leitura, sendo a preferência o jornal, seguidos por livros e revistas. A televisão aparece como a possibilidade mais comum, apesar de 15,6% nunca destinarem o tempo para os programas televisivos.

O acesso à informação, por sua vez, pode estar correlacionado ao deslocamento, uma vez que o tempo utilizado na locomoção pode ser o facilitador para que os professores ouçam os programas de rádio (5,3% nunca escutam emissoras de rádio e 14,3% raramente). Já a frequência de leitura de jornal, de revistas e de livros pode estar associada à utilização das bibliotecas escolares, no horário do ACPAT e à elaboração de atividades com temática da atualidade para os alunos. De um modo geral, percebe-se que o acesso ao entretenimento dos profissionais do magistério está associado à ampliação do capital cultural.

Gráfico 12 - Prática esportiva



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

É sabido que o esporte se apresenta como uma atividade sociocultural que pode colaborar com a manutenção da saúde, além de proporcionar integração social e bem-estar. Marques (2005) preconiza que o esporte proporciona

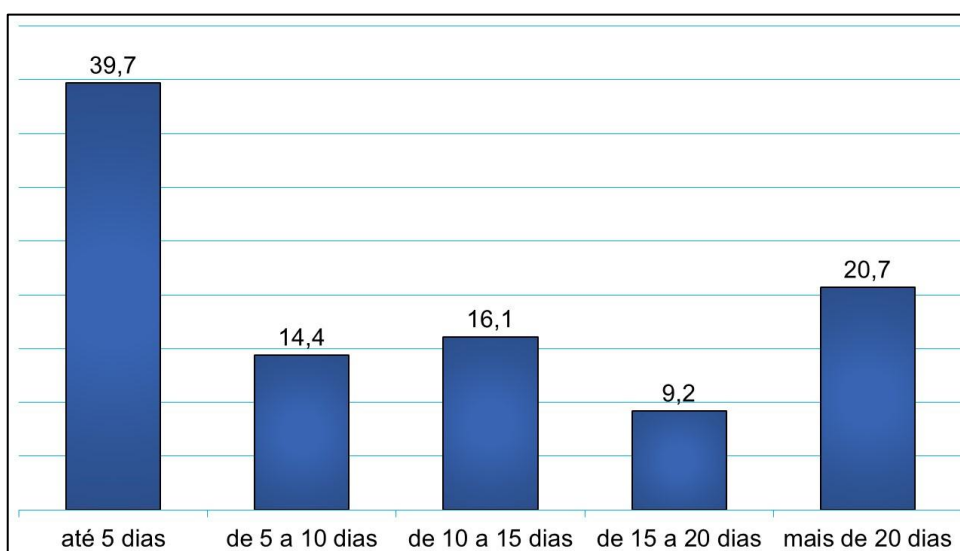
autovalorização, reconhecimento de capacidades individuais, além de influenciar positivamente sobre a autoimagem e concepção de vida. Procurando um estilo de vida mais saudável 53,6% dos professores declaram praticar atividades esportivas e 46,3% não aderiram à prática esportiva (Gráfico 12).

A não adesão à prática esportiva pode ser motivada pelo número de horas dedicadas à docência, pois para manter o padrão de vida desejado, os professores trabalham em mais de um lugar. Outro elemento que concorre para a não adoção de práticas esportivas pode ser a natureza do trabalho docente que tem como afazeres o preparo e a correção de atividades. Tais ocupações são geralmente executadas em casa, fato que diminui o tempo destinado ao lazer, à convivência familiar e à prática de esportes.

Ainda no cálculo da dupla jornada, deve-se inferir e contabilizar os trabalhos domésticos, que não são remunerados, mas que também retiram parte do tempo para o esporte e o lazer.

Quando perguntado se foi tirada licença médica no período de janeiro de 2013 a julho de 2014, 53% afirmaram ter se afastado da sala de aula; 4,1% disseram não lembrar e 42,9% disseram que não tiraram licença médica. E 13,6% confirmaram ter se ausentado nas duas últimas semanas.

Gráfico 13 - Períodos de licença médica



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

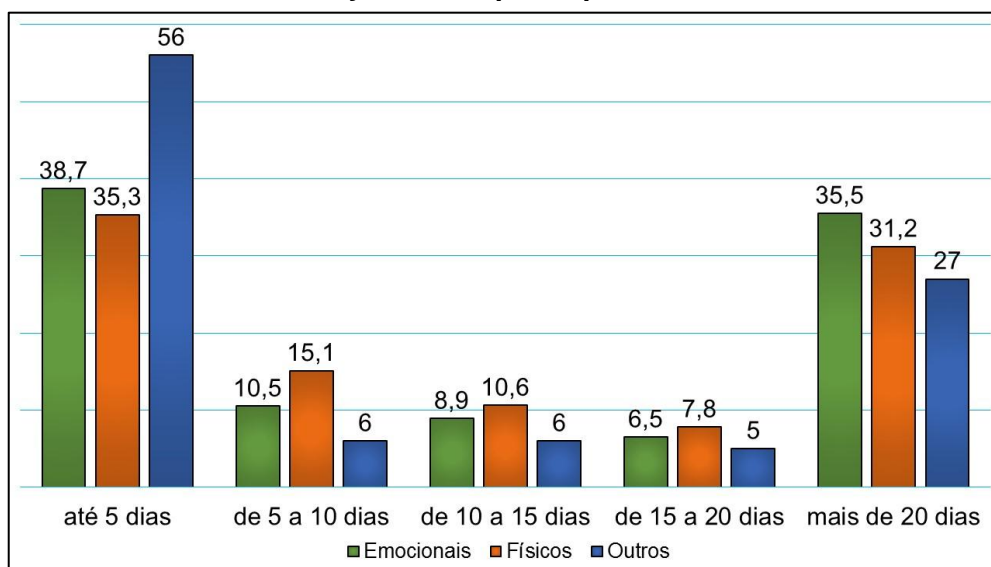
Pelo Gráfico 13, constata-se que as licenças de até 5 dias são as de maior frequência (39,7%). Ressalta-se que, de acordo com a Tabela 14, as

licenças concentram-se nos meses de abril, junho, setembro e novembro. Tal fato sugere que acúmulo de serviço ao final das etapas e no período que antecede as férias, associado às pressões decorrentes do período letivo, pode proporcionar sofrimento nos professores e a manifestação de doenças.

Salienta-se ainda que o custo do absenteísmo para a PBH é alto e não é somente financeiro, decorrente de despesas com a extensão de jornada para o professor substituto. Existem as despesas intangíveis como o aumento de atividades dos professores, para cobrir o colega ausente; o comprometimento do processo de ensino-aprendizagem e a insatisfação que afeta o moral dos trabalhadores.

São as pequenas licenças que mais tumultuam a rotina escolar, pois elas deixam o gestor sem a possibilidade de concessão de extensão de jornada de trabalho. Tal fato acaba por sobrecarregar os demais profissionais que, além das próprias atribuições, assumem as atividades dos colegas faltosos.

Gráfico 14 - Períodos de licença médica por aspectos emocionais, físicos e outros



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

Os motivos para as ausências são os mais variados, entretanto foram categorizados em aspectos emocionais, físicos e outros. Observa-se que há uma concentração de licenças de até 5 dias, nas três categorias (Gráfico 14). Pode-se inferir que essa concentração seja justificada pelo fato das licenças de até 5 dias estarem associadas a faltas, a exames, consultas e a tratamentos diversos como resfriados e viroses. Maia (2010) assevera que os abandonos temporários são também subterfúgios encontrados pelos professores para lidar com as situações

difíceis do ambiente escolar. Ou seja, é uma forma encontrada que permite ao professor ter um alívio das tensões do trabalho docente.

Ao se analisar as respostas declaradas, no questionário, o acompanhamento familiar corresponde a 44% dos motivos, e as consultas médicas a 11% (Tabela 24). Em geral, observa-se que as ausências dos profissionais da educação ocorrem por razões particulares, decorrentes do adoecimento do trabalhador, de patologia profissional ou de acidentes de trabalho.

Tabela 24 - Frequência das justificativas de afastamento por outros motivos

Justificativas	Ocorrências	Percentual
Acompanhamento familiar	42	44%
Cirurgias	9	9%
Doenças oftalmológicas (conjuntivite)	1	1%
Consultas médicas e exames	11	11%
Dengue	2	2%
Desânimo	2	2%
Doenças respiratórias	6	6%
Fraturas	1	1%
Formação/Capacitação	3	3%
Lei Maria da Penha	1	1%
Licença maternidade	6	6%
Licença matrimônio	1	1%
Luto	4	4%
Motivos pessoais e reunião de pais	4	4%
Trombose	1	1%
Viagem	2	2%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

Excetuando-se o motivo viagem, as ausências dos professores, categorizadas por outros motivos, são amparadas pela Lei nº7.169 do município de Belo Horizonte, que institui o estatuto do servidor.

O trabalho sempre foi importante para a vida das pessoas, seja como fonte de realização pessoal, seja como meio de sobrevivência. O mesmo trabalho que dignifica pode ser fonte de sofrimento, quando as condições de trabalho tornam-se inadequadas ao desenvolvimento das atividades. Então, quando o professor não encontra sentido em sua prática, há a desconstrução de sua identidade pessoal e social, pois o “eu” perde a estabilidade necessária ao bom funcionamento físico e psicológico, ocasionando adoecimento, como as patologias enumeradas nas Tabelas 25 e 26.

Tabela 25 - Frequência das justificativas de afastamento por motivos físicos

Justificativas	Ocorrências	Percentual
Acidentes	8	3,3%
Acompanhamento familiar	1	0,4%
Doenças muscoesqueléticas (coluna, lombalgia e dores nas pernas)	24	10,0%
Joelho, artrose	6	2,5%
Cirurgias	41	17,0%
Consultas e exames	8	3,3%
Dengue	9	3,7%
Doenças cardíacas, alteração na pressão arterial	6	2,5%
Doenças do aparelho fonador (voz) e labirintite	11	4,6%
Doenças respiratórias (gripes, sinusite, laringite, rinite)	57	23,7%
Doenças oftalmológicas	2	0,8%
Dores, fibromialgia e enxaqueca	9	3,7%
Fraturas	11	4,6%
Infecções e viroses	20	8,3%
Interrupção gestacional e doenças ginecológicas	3	1,2%
Licença Maternidade	8	3,3%
Disfunção hormonal	1	0,4%
Ruptura de tendão, tendinite e torções	10	4,1%
Outros não especificados	2	0,8%
Retocolite ulcerativa e ínguas	2	0,8%
Hepatite e dores abdominais	2	0,8%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

A ruptura no equilíbrio do organismo é desencadeada quando a demanda ultrapassa os limites da capacidade adaptativa. Assim, as condições de trabalho associadas à jornada diária podem desencadear em sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, gerar um mal-estar proveniente do cansaço físico e mental.

Tabela 26 - Frequência das justificativas de afastamento por motivos emocionais

Justificativas	Ocorrências	Percentual
Acompanhamento familiar	1	1%
Ansiedade	15	15%
Assédio moral	1	1%
<i>Bullying</i>	1	1%
Cansaço	4	4%
Depressão	25	24%
Desânimo e desmotivação	4	4%
Distúrbios no sono	2	2%
Enxaqueca	1	1%
Estafa e fadiga	2	2%
Interrupção gestacional	1	1%
Luto	10	10%
Síndrome do Pânico	7	7%
Problemas pessoais	2	2%
Problemas psicológicos	1	1%
Estresse	22	21%
Doença cardíaca	1	1%
Labirintite	1	1%
Síndrome de <i>Burnout</i>	2	2%

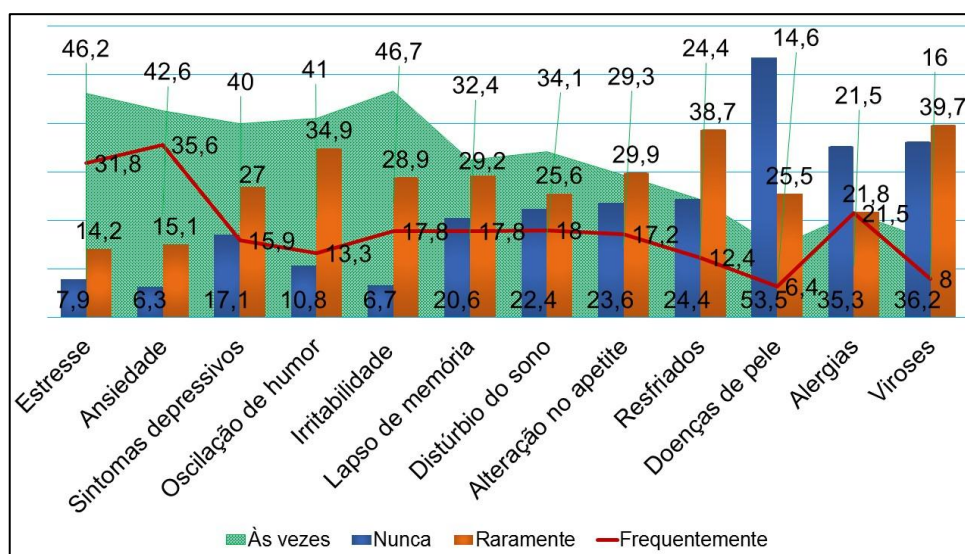
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

Nota-se que o estresse é apontado pelos professores tanto no aspecto físico (Tabela 25) quanto no emocional (Tabela 26), ao relatarem sentir desânimo, cansaço, enxaqueca, distúrbios do sono, dores.

Quando se chega ao limite, surgem os transtornos emocionais que levam a um afastamento por um período superior a 20 dias. A depressão e o estresse são responsáveis respectivamente por 24% e 21% dos afastamentos (Tabela 26). Vários respondentes apontaram, como causa da depressão, o luto, a vivência de adoecimentos de familiares e processo de separação. Então, a insatisfação em relação ao trabalho docente pode se converter em um sofrimento mental (Tabela 26), que fragiliza o indivíduo, tornando-o susceptível ao adoecimento físico (cardiopatias, infecções, viroses, disfunções hormonais e dores).

De acordo com o Gráfico 15 nas escolas da Regional Pampulha, há um nível significativo de estresse que pode provocar desgaste emocional e adoecimento a os docentes.

Gráfico 15 - Sintomas do stress



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

O apontamento dos sintomas de estresse e de ansiedade como frequentes (Gráfico 15) podem ser resultados da relação conflituosa entre professores e alunos. Tais sintomas podem decorrer de emoções negativas que gradativamente comprometem a estima do professor desencadeando o sentimento de que não conseguem mais. O estresse vivenciado pelos professores não pode ser atribuído exclusivamente à relação conflituosa entre professor e aluno. É preciso

levar em conta os demais fatores que colaboram para o arrefecimento do professor, tais como a ausência de uma vida saudável, a predisposição genética, a falta de condições adequadas para o exercício do magistério, entre outros.

Possivelmente, o estresse e a depressão estão também associados ao estilo de vida contemporâneo que exige uma constante atualização e investimentos em novas tecnologias e em continua formação.

Para Giddens (2002), a modernidade³⁷ altera a vida social e afeta os aspectos pessoais da existência humana, uma vez que produz diferença, exclusão e marginalização. Na vida social, a escolha do estilo de vida assume uma significação particular na constituição da vida diária e da identidade. Então, “a reflexividade do eu, em conjunto com a influência dos sistemas abstratos, afeta de modo difuso o corpo e os processos psíquicos” (GIDDENS, 2002, p. 15).

Frente às pressões do ambiente social, o professor também precisa se esforçar para garantir o sustento, como moradia, boa alimentação, segurança e lazer. Com tanta sobrecarga, fica difícil manter o tônus vital. Consequentemente, surgem respostas físicas e orgânicas que podem interferir na condição psicológica.

Salienta-se, que o estresse representa a luta do organismo pelo reequilíbrio comprometido pelos agentes estressores e que, em limites normais, contribui, para a produtividade. “É um esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho” (CODO; VASQUES-MENEZES, 2002, p. 240). Torna-se problema de saúde, quando há uma exposição constante aos fatores estressores, o que dificulta a identificação dos limites do corpo, deixando o homem fragilizado e exposto a doenças de pele, alergias, viroses e dores musculares.

Altoé (2010), em sua pesquisa, aborda a existência de uma parcela de professores que não são contabilizados nos índices do absenteísmo, mas que sofrem as consequências do estresse ocupacional. Esse percentual de trabalhadores sofre da síndrome do presenteísmo, que “significa estar fisicamente presente no ambiente de trabalho, porém, mental e emocionalmente ausente, sem conseguir produzir como deveria” (ALTOÉ, 2010, p. 47). Tal fato, pode ser demonstrado pelos percentuais dos sintomas do estresse (Tabela 27) declarado pelos 42,9% dos professores que afirmaram não ter se ausentado da sala de aula,

³⁷ Giddens (2002) define Modernidade como uma cultura do risco, uma ordem pós-tradicional, permeada pela dúvida que se constitui na dimensão existencial do mundo contemporâneo.

mas que declararam frequentemente estar expostos ao estresse (12%); sentir ansiedade (20%) e estar expostos a crises alérgicas (12%).

Tabela 27 - Sintomas do estresse, profissionais que declararam não ter tirado licença médica

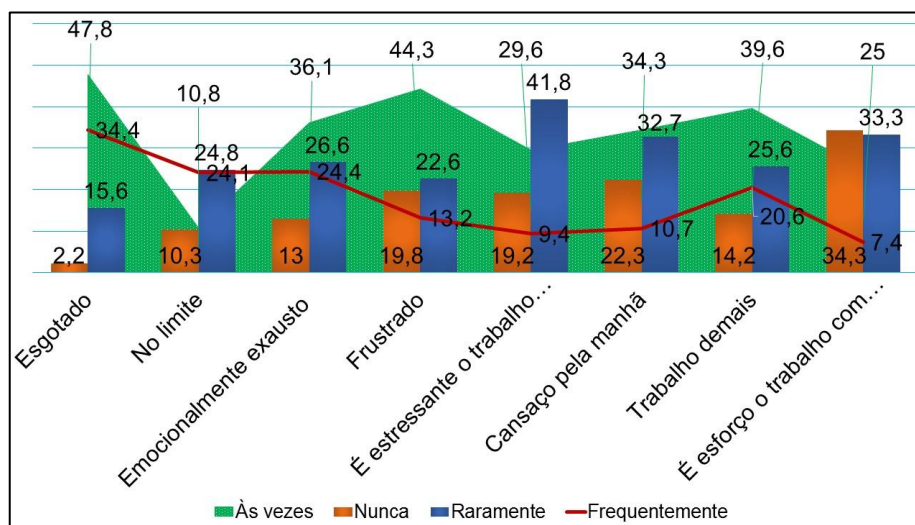
Sintomas	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentement e
Estresse	15%	17%	56%	12%
Ansiedade	11%	23%	46%	20%
Sintomas depressivos	33%	35%	27%	5%
Oscilação de humor	18%	47%	33%	2%
Irritabilidade	20%	49%	29%	3%
Lapso de memória	34%	32%	26%	8%
Distúrbio do sono	42%	26%	23%	9%
Aumento ou falta de apetite	39%	33%	24%	3%
Resfriados constantes	41%	33%	20%	6%
Doenças de pele	68%	23%	6%	3%
Alergias	43%	30%	15%	12%
Viroses constantes	57%	32%	8%	3%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

Para Altoé (2010), o estresse e a exaustão decorrem da associação dos problemas econômico-financeiros associados à lógica de produção capitalista. Então, para manter suas necessidades básicas, o trabalhador se vê obrigado a ampliar a carga de trabalho e, conseqüentemente, passa a maior parte do tempo fora de casa. Com a vida praticamente reduzida ao ambiente de trabalho, o professor tem dificuldades de encontrar sentido para a vida. Passam, então, a perceber esgotadas as energias e os recursos emocionais (Gráfico 16), sentindo que não “podem dar mais de si mesmos a nível afetivo” (CODÓ; VASQUES-MENEZES, 2002, p. 238).

Dos professores que responderam ao questionário, 3% (Gráfico 16) marcaram a opção frequentemente para todos os sintomas de exaustão. Para esses professores, o estresse ultrapassou os limites toleráveis e o organismo não consegue atingir a homeostase. Trata-se, portanto, da constatação da condição de autoavaliação negativa, por esses docentes, que, também, apresentam sintomas depressivos, de insensibilidade a tudo e a todos.

Gráfico 16 - Exaustão emocional

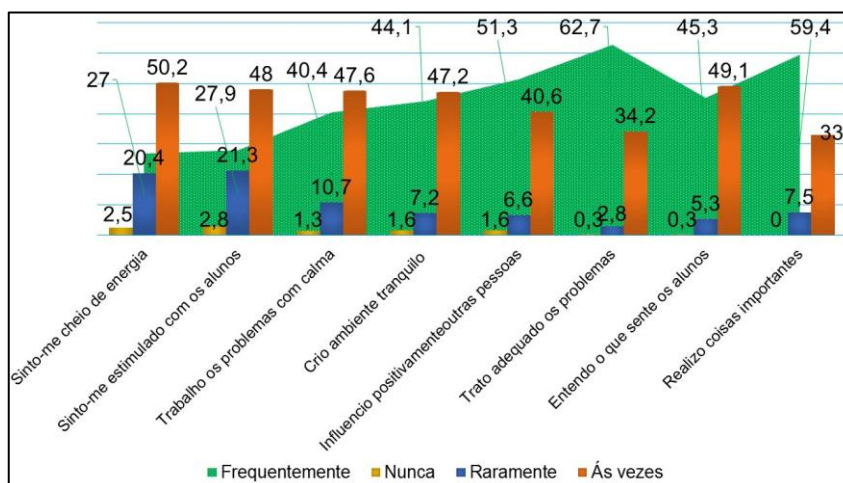


Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

Existem ainda os casos de quase exaustão, ou seja, aqueles em que ficam entre a resistência e a exaustão. Nesses casos, segundo Lipp (2014), há uma baixa resistência e os órgãos que possuem maior vulnerabilidade (genética ou adquirida) demonstram sinais de deterioração. É nessa fase que a depressão começa a fazer parte do quadro sintomatológico do estresse.

Britto (2008) destaca que o estresse tem como base uma exigência e que esta não é necessariamente negativa. Ou seja, a pessoa pode enfrentar uma situação estressante e obter sucesso. Tal fato pode torná-la mais confiante e segura. De acordo com a autora, o bem-estar docente advém da motivação e da realização do professor.

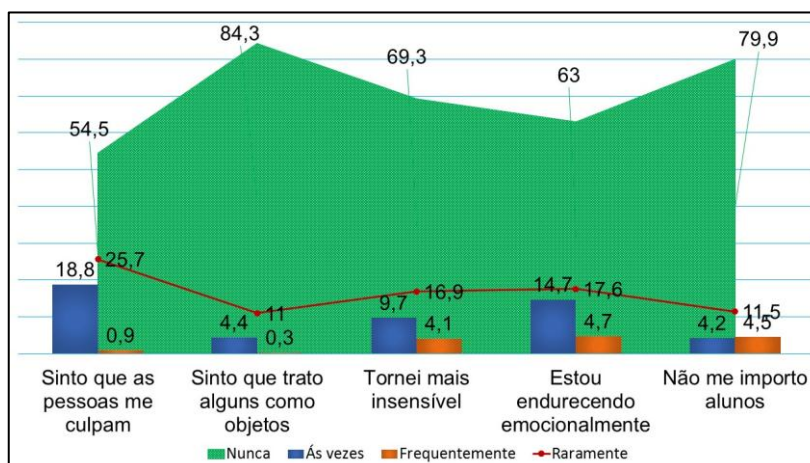
O Gráfico 17 apresenta o quadro de realização pessoal dos professores da Regional Pampulha que participaram da pesquisa. Desses, 1% manifestou a ausência de realização pessoal. Uma possível justificativa, para o baixo percentual de ausência de realização, reside no fato do magistério ser uma atividade de transformação. É mediante os vínculos afetivos, com adequado trato aos problemas (62,7%) e entendendo o sentimento os alunos (49,1%) que o professor recarrega suas energias (50,2%), para realizar coisas importantes (59,4%).

Gráfico 17 - Realização Pessoal

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

Parece que, ao atribuir sentido ao seu trabalho, o professor experiencia um melhor sentimento de realização profissional e não apresenta sintomas de desânimo e apatia que culminam na falta de envolvimento pessoal no trabalho. Contudo, há os casos em que o estresse leva ao desgaste que por sua vez culmina em uma auto percepção negativa de si. Quando ocorre essa auto avaliação negativa, há o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de negação e de cinismo às pessoas e com os estudantes (CODD; VASQUES-MENEZES, 2002).

No Gráfico 18, são apresentadas as manifestações de atitudes negativas que demonstram o endurecimento afetivo no trato com o outro. Nota-se, pelos dados, que não há um vazio existencial que pode resultar em falta de sentido para a vida e a abnegação da própria identidade.

Gráfico 18 - Despersonalização

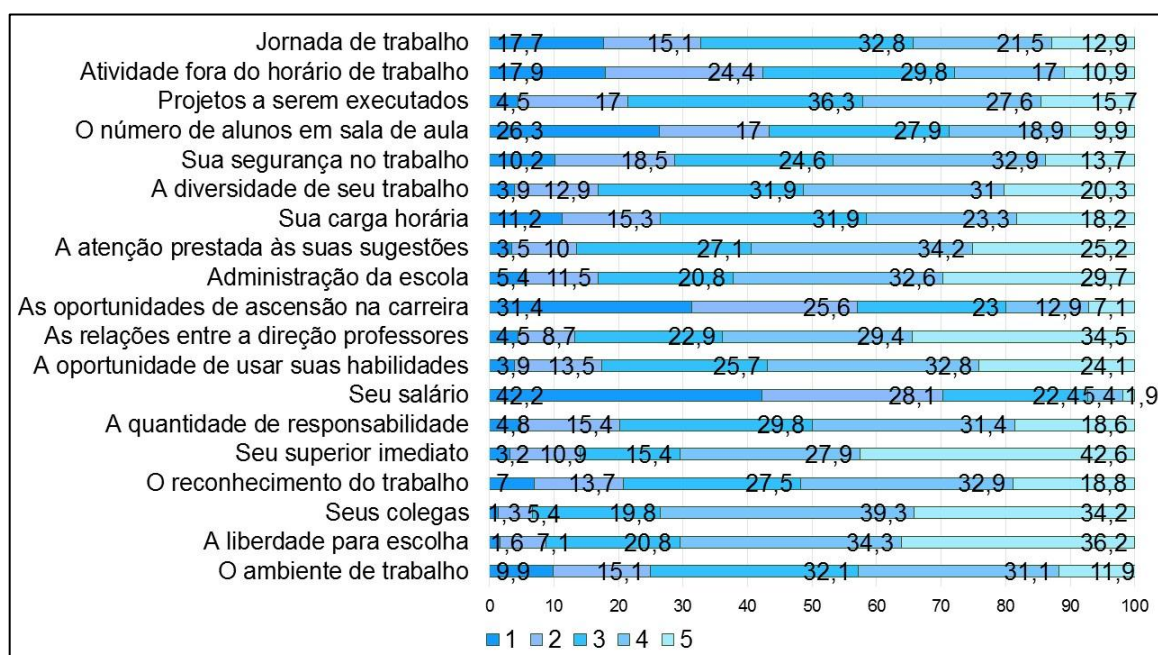
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

O que diferencia o professor do operário da fábrica é a sua capacidade de racionalização sobre a sua tarefa, em virtude do envolvimento/sentimento estabelecido com o objeto de trabalho. Há uma emoção, na relação professor aluno, que não se estabelece na relação de trabalho do operário com o seu afazer. Um operário da construção civil não se envolve afetiva e emocionalmente com sua lida, mas o professor sofre diante da situação vivenciada por seus alunos. Por esse motivo, ele não deixa de se importar com os alunos (79,9%) e nunca trata como objetos os estudantes (84,3%).

Pelos dados apresentados, a enunciação do termo nunca, no Gráfico 18, revela o reverso do sofrimento, ou seja, a negação do sofrimento que se expressa no desejo do professor de realizar (Gráfico 17), feitos importantes e influenciar positivamente o outro, ao criar um ambiente tranquilo (44,1%), para o desenvolvimento das atividades docentes e entender os sentimentos dos alunos (45,3%). Revela ainda que, mesmo diante das condições de trabalho e dos sintomas de estresse apresentados no Gráfico 15 e na Tabela 27, a realização do sonho pessoal, motivo pela escolha da profissão, o move na busca da satisfação profissional.

Embora exista uma relação causal comum entre o *Burnout* e o estresse, não se pode confundi-los. Pelos dados apresentados, no Gráfico 18, pode-se inferir também que há uma reestruturação dos trabalhos pedagógicos que acarreta em uma sobrecarga do trabalho do professor, uma vez que é baixa a declaração de distanciamento emocional. Fica evidente que não há uma reação à tensão emocional crônica decorrente da interação excessiva com o outro, mas um possível esgotamento pessoal comprometido pelo considerável número de agentes estressores. Contudo, se não houver um trabalho de prevenção para proporcionar um bem-estar aos professores, como consequência, pode haver uma incapacidade crônica de controle do estresse que oferecerá condições propícias ao surgimento do *Burnout*.

O professor, ao perceber o trabalho como uma realização, tende a experienciar satisfação, e, conseqüentemente, fica menos sujeito ao estresse e ao desgaste emocional (REINHOLD, 2004). Então, na perspectiva de se aferir o nível de satisfação profissional, os participantes responderam às questões do inventário da satisfação profissional (Gráfico 19).

Gráfico 19 - Inventário da satisfação profissional

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

Os dados do Gráfico 19 revelam satisfação na escolha do método de trabalho (36,2%); na relação entre a chefia imediata (42,6%) e entre os colegas (34,2%). Maia (2008) afirma que a questão salarial é um dos problemas que mais contribui para o estresse docente. O descontentamento financeiro é apontado por 42,2% dos profissionais. Para suprir as necessidades, o educador vê-se obrigado a ampliar sua jornada de trabalho (17,7%), entretanto, tal escolha acarreta no aumento da carga mental do trabalhador.

Uma possível forma de minimizar os impactos da insatisfação salarial seria as oportunidades de ascensão profissional, pois as possibilidades de progressão significam reconhecimento do trabalho. Contudo, esse aspecto também é percebido como fator de insatisfação (31,4%). Tal fato pode ser indicador da necessidade de revisão do plano de carreira do magistério da PBH. Na educação pública municipal, excetuando-se os cargos políticos, a possibilidade de promoção consiste na participação do pleito para eleição de diretores das unidades escolares.

Outro fator relevante no processo de satisfação é o status da profissão. Nesse aspecto, 18,8% se sentem reconhecidos. Todavia, a manifestação do desconforto podendo manifestar em sintomas de estresse e até de exaustão são expressados de modos diferentes, como o número de aluno em sala de aula (26,3%), a segurança no trabalho (10,2%).

Na seção narrativa de vida e o trabalho docente, serão analisadas as 22 entrevistas realizadas.

2.3.3.2 Narrativas de vida e o trabalho docente

A escolha das escolas para a realização das entrevistas com os professores foi intencional e levou-se em conta a complexidade da gestão, os índices de absenteísmo, de clima escolar, socioeconômico e de equidade escolar. Os entrevistados também foram convidados intencionalmente, de acordo com o perfil de trabalho (com e sem extensão de jornada na PBH; com jornada de trabalho em duas redes; com dois cargos distintos na PBH). Dessa forma, buscou-se abarcar a realidade diversificada vivida pelos profissionais da educação da RME/BH, ao solicitar falarem livremente sobre o significado do trabalho como professor (Apêndice B – Roteiro para entrevista).

As entrevistas foram transcritas na base ortográfica, pois é contraproducente o trabalho apenas com o texto gravado. Como a intenção desta pesquisa é a análise do conteúdo, não se adotaram o rigor fonético e nem os símbolos das transcrições linguísticas. No processo de sistematização e tabulação dos dados, os professores entrevistados foram identificados, quando citados, por “Entrevistado 01”, “Entrevistado 02” e assim por diante.

Dos entrevistados, 27% são professores para a Educação Infantil; 73% atuam Ensino Fundamental; (32%) acumulam outra jornada de trabalho além da laborada na PBH e 18% possuem extensão de jornada na RME/BH.

Perguntados sobre o motivo da escolha da profissão, 57,2% afirmaram que ser professor é a realização pessoal de um sonho, pois “a gente escolhe, né? ser professor. É... a gente gosta de ser professor... é difícil, mas eu gosto de ser professor” (Entrevistado 05); “tenho muito prazer em ser professora... Foi uma profissão que eu escolhi... E não foi uma profissão que eu fui escolhida” (Entrevistado 16).

Com relação à vivência do papel de professor pelos entrevistados, conforme Tabela 28, eles afirmaram que a experiência é satisfatória e prazerosa, que se sentem bem no ambiente de trabalho.

Percebe-se, pelas entrevistas, que além, da alegria, há um grande sentimento de compromisso e seriedade, pois se vivencia a profissão com muita

preocupação, “porque a responsabilidade, desse papel... social é muito grande” (Entrevistado 07).

As ocorrências das palavras definidoras da vivência profissional foram sistematizadas na Tabela 28.

Tabela 28 - Ocorrências de palavras definidoras da vivência profissional

Palavras	Ocorrências	Frequência
Alegria	3	10%
Alfabetizadora	1	3%
Bem	1	3%
Boa	1	3%
Compromisso	2	6%
Difícil	1	3%
Gosto	1	3%
Intensidade	1	3%
Missão	1	3%
Prazer	3	10%
Responsabilidade	4	13%
Satisfação	3	10%
Seriedade	2	6%
Tranquila	1	3%
Amor	1	3%
Dedicação	1	3%
Importante	1	3%
Preocupação	1	3%
Social	1	3%
Realizada	1	3%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2015.

O trabalho, na concepção do Entrevistado 17, fornece sentido para as ações docente, uma vez que é percebida uma autorrealização no papel de professor. Ser professor vai além do ato de estar em sala de aula, é um estado de alegria, não é “um trabalho cansativo... porque... as crianças me dão um prazer... de trabalhar com as crianças” (Entrevistado 17). Para Lipp (2014), os postos de trabalho devem e podem proporcionar prazer. Quando há prazer e sentido no trabalho realizado, ele não se torna um fardo, mas fonte de identificação, de pertencimento, de alegria e, sobretudo de saúde. Quando o trabalho é desprovido de significado, é fonte de sofrimento e de erosão à integridade física e psíquica do trabalhador (LIPP, 2014).

O mesmo sentimento de realização é constatado pelo Entrevistado 20 que tem a profissão de professor por opção.

[...] muito além do que educar e cuidar... Eu acho que é uma missão... Eu acho que tem um propósito nisso tudo... Eu não me vejo em outra tarefa... a não ser professora... E eu sou professora por opção, não é por falta de

opção... Então, eu sou professora com muita alegria... e eu vivencio esse papel de professora intensamente... e gosto do que eu faço. (Entrevistado 20).

O trabalho desenvolvido pelo Entrevistado 20 fornece sentido para as ações e medida para o valor de ser professor, não por falta de opção, mas por identificar-se com o trabalho. É a natureza ideológica do ofício de mestre que sustenta o trabalho diário. Ter satisfação enquanto professor, de acordo com o Entrevistado 11 é:

[...] quando a gente vê que o aluno consegue fazer né? uma progressão durante, os... né? Ensinos... E acho que a satisfação vem a partir disso... do aluno ter uma formação... até cidadã, fora da aula de matemática, né? Que é mais importante ainda. (Entrevistado 11).

A satisfação docente pode ser vista como um produto do retorno do trabalho desenvolvido em sala, pois as atividades são pensadas e elaboradas para os alunos. “Todas as atividades que eu desenvolvo para os alunos, pensando nos alunos, pensando na escola, pensando num resultado final” (Entrevistado 03).

A interação com o outro foi apontada por todos os entrevistados como condição motivadora do trabalho. É a troca com o estudante e o retorno dado que são o molime da intencionalidade pedagógica do professor. Mesmo as duas professoras que manifestaram insatisfação, pelo enunciado delas, apreende-se a necessidade da interlocução com o outro, ou seja, a motivação é resultante da reciprocidade entre professor e alunos. Ambas apontam a desvalorização profissional como desencadeadora da insatisfação ou da não plenitude da satisfação.

Segundo a professora Entrevistada 15, sua experiência enquanto professora é de insatisfação mais pela desvalorização, não pela convivência com o aluno. Ressalta-se que, em seu discurso, ela não externaliza os motivos que a fazem sentir-se desvalorizada. Contudo, ela afirma que não é pela convivência, pelo trato com o aluno que a faz vivenciar insatisfação no trabalho. Já o sentimento de frustração, para o Entrevistado 20, é decorrente do trato dado pelas famílias ao profissional da educação.

A minha satisfação não é cem por cento... por conta das diversas famílias que a gente convive... né? Então, assim... a gente não tem o retorno... de todas as famílias... É gratificante... o trabalho do professor, mas,

infelizmente, não é todo mundo que reconhece isso. O professor, ele não tem o status, por exemplo, social que um médico tem. Tudo o que a gente faz é pouco... né? Muitas famílias pensam que a gente está fazendo nada além do que é obrigação. Isso me deixa muito frustrada. (Entrevistado 20).

Percebe-se no discurso do Entrevistado 20 que sentimento de insatisfação está associado às formas de regulamentação e regulação que implicam as funções docentes e consequente sobrecarga de trabalho.

Convém lembrar que os estímulos que levam a satisfação perpassam também pelo reconhecimento social do trabalho executado. O não reconhecimento pode comprometer o processo de trabalho, uma vez que a frustração experienciada, pelo Entrevistado 20, acaba não permitindo o sentimento de auto realização profissional. O trabalho é até gratificante, mas existe uma adversidade que impede atingir cem por cento de satisfação.

Na rotina diária da escola, segundo o Entrevistado 14, cada dia tem uma surpresa, é uma experiência, pois “todo dia tem coisa boa... que a gente fica satisfeito... Acha que deu certo... tem coisa ruim também que a gente também tem que melhorar...” (Entrevistado 14). Mesmo não expondo explicitamente a satisfação, em seu discurso, através da afirmação de se ter um lado bacana em ser professor, percebe-se o contentamento da realização do ofício, ao se deparar com as surpresas diárias.

É a surpresa do dia a dia que revela a dinâmica do lecionar e as diferenças com que cada professor lidará com as experiências enfrentadas na vida. Para Motta e Vasconcelos (2005), os objetivos e interesses variam, com o passar do tempo, de acordo com os valores e características identitárias de cada pessoa. A satisfação é um elemento complexo, não possui para mesmo sentido para todos e é constantemente redefinida, conforme o ideal perseguido.

A intensidade do papel docente advém da interação com o outro. É na resposta dos estudantes que o professor se nutre do desejo de continuar o seu ofício, pois “se eles não aprendem, a satisfação do professor cai” (Entrevistado 07). É “o retorno do aluno... Ele melhorando... aprimorando... crescendo... tanto pedagogicamente, quanto emocionalmente, muitas vezes” (Entrevistado 06) que faz com que o professor perceba prazer, satisfação e alegria, na opção profissional.

[...] quando, a gente vê que... que a gente consegue atingir alguns objetivos ou consegue uma resposta, em termo de atitudes ou até de... construção de

conhecimento desse estudante, eu acho que, esse é o momento, que a gente fala assim... vale a pena né? Que valeu a pena... e que está valendo a pena. (Entrevistado 01).

Percebe-se que a profissão de mestre extrapola o desenvolvimento cognitivo dos alunos e galga os campos das habilidades socioemocionais. Tal fato evidencia-se, segundo o professor Entrevistado 05, quando se reencontra com alunos que já estão inseridos no mercado de trabalho. “É um retorno do que a gente... não só da sala de aula, do que a gente ensinou metodicamente, matéria, conteúdo... mas é um retorno da experiência que ele teve com a gente, né? como professor”. (Entrevistado 05).

Fica evidente no discurso do Entrevistado 05 que os aspectos afetivos, emocionais e étnicos sobressaem dos demais. São esses aspectos que caracterizam a profissão docente e estimulam os profissionais nela permanecer. O mesmo se percebe na fala do Entrevistado 04, que se preocupa em mostrar outras possibilidades.

[...] Quando eu consigo chegar a esse aluno e tentar mostrar pra ele que... tem outro caminho... além daquele que ele está tomando, que hoje infelizmente, na maioria dos nossos casos, os alunos não tem... vontade nenhuma de estudar, eles não tem cobrança por parte da família, a escola está muito... é acuada. Então, eu acho que, cada vez mais, a gente, querendo ou não, a gente assume vários papéis e um deles é trazer o menino para perto da gente e tentar mudar alguma coisa. (Entrevistado 04).

Apreende-se, no enunciado do Entrevistado 04, a indicação da ausência das famílias, no processo educativo e transferência de outros papéis ao professor.

Diante de tal realidade, pergunta-se: quais são os papéis da escola e do trabalho docente? Pode-se imputar, somente à escola, responsabilidades que extrapolam sua “missão”, como a de prevenir contra a violência e as drogas, a orientação sexual, existencial, profissional e a preservação da natureza, dentre outras? Seriam essas responsabilidades exclusivas da escola, ou elas deveriam ser assumidas e/ou compartilhadas pelas famílias, pela sociedade e pelos gestores das políticas públicas? (ALTOÉ, 2010, p. 113).

Sem o amparo adequado para o exercício docente, resta, então, à escola ficar acuada diante de tantos papéis diversificados, vivenciando o sentimento de impotência diante das necessidades dos alunos.

O resultado positivo dos alunos decorre não somente das atividades propostas, mas do crescimento enquanto pessoa, “mesmo que, às vezes não, seja

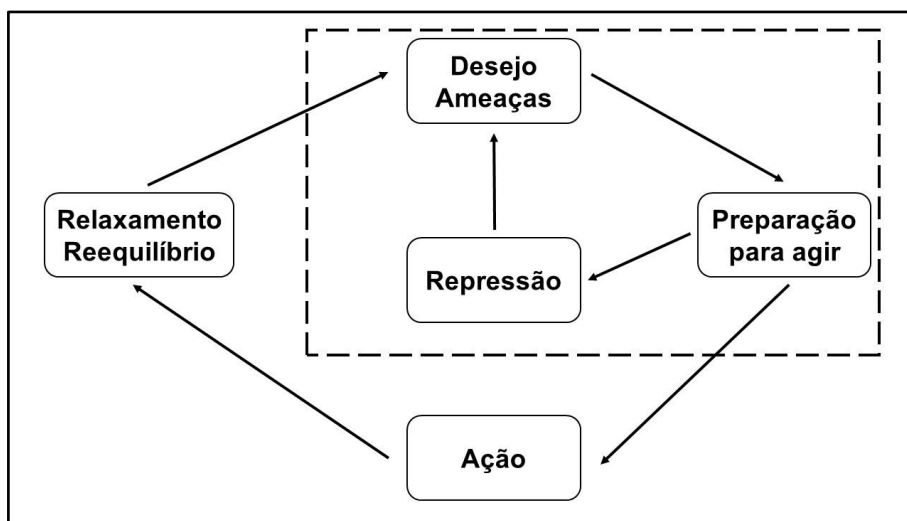
no cognitivo... Mas assim... melhorando/crescendo como pessoa... Melhorando no comportamento. Então acho muito legal” (Entrevistado 13).

Segundo Lipp (2014), o estresse pode ter causas externas (acontecimentos da vida ou pela lida com as pessoas) e internas (interpretação do mundo, de acordo com as crenças e valores de cada pessoa). Independentemente da origem, é um “estado de tensão que causa ruptura no equilíbrio interno do organismo” (LIPP, 2014, p. 30).

O exercício do magistério, por se constituir em constante interação entre pessoas, configura-se como uma das mais estressantes profissões da sociedade contemporânea (BRITTO, 2008). Tal fato pode ser constatado, pela avaliação de 13 entrevistados que o classificaram como muito e bastante estressantes (59,09%); três avaliaram não ter estresse na sala de aula; cinco avaliaram de pouco a médio estressante o trabalho em sala de aula e um de muita responsabilidade. O estresse é responsável por 24% dos afastamentos dos entrevistados.

Contudo, o estresse é uma situação normal do organismo humano e indispensável para a sobrevivência, pois consiste em um processo de adaptação do organismo, com o aumento de adrenalina diante de um agente estressor, para que o indivíduo tenha percepção e capacidade de resposta. Essa resposta desencadeia aspectos cognitivos, comportamentais e fisiológicos, com a finalidade de processar mais rapidamente a informação disponível, possibilitando o encontro de soluções adequadas para o agir do organismo (MARGIS et al, 2003).

Figura 10 - Ciclo do stress



Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

A Figura 10 ilustra o comportamento orgânico diante de situações desafiadoras (desejo/ameaças). Em um primeiro momento, o coração bate mais rápido e ocorre a liberação de hormônios para possibilitar respostas ao agente desafiador. Paralelamente, inicia-se o processo de homeostase, para que o organismo volte a sua condição inicial. A persistência do estresse, de acordo com Lipp (2014), impede o reequilíbrio, como consequência, há o comprometimento da regência emocional, do sistema nervoso autônomo, imunológico e neuroendócrino.

Fica evidente a adaptação orgânica que prepara o indivíduo à ação, através da fala do Entrevistado 21: “Acredito que seja... no... passar do tempo... que... algumas situações deixem a gente um pouco estressante... mas nada que seja extremo para mim”. No caso, o organismo do Entrevistado 21, conforme ilustrado na Figura 10, redistribui suas fontes de energia para a ação diante de uma ameaça/desejo e o (re)encontro da estabilidade. Entretanto, quando não há ação, o organismo não se recupera do estado de preparo e não se reequilibra. Não ocorrendo o relaxamento, mantém-se uma intensa descarga adrenérgica podendo repercutir nos diversos sistemas de forma aguda ou crônica. Quando isso ocorre, o indivíduo vive em constante estado de alerta, fato que pode culminar na baixa resistência do organismo, deixando a pessoa mais vulnerável a doenças oportunistas. O Entrevistado 06, por exemplo, não conseguiu mobilizar-se para a ação diante da realidade de alta vulnerabilidade social vivida pelos alunos na escola que trabalhava. “[...] E eu adoeci em função da situação dos alunos... de não dar conta de ver a situação... sem poder fazer nada”.

Tabela 29 - Ocorrências do sentimento de estresse pelos entrevistados

Palavras	Ocorrências	Frequência
Bastante	5	22,73%
Super	1	4,55%
Muito	7	31,82%
Pouco	5	22,73%
Responsabilidade	1	4,55%
Não	3	13,64%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2015.

Os dados dos entrevistados (Tabela 29) sugerem que 86,36% dos professores entrevistados experienciam considerável pressão na sala de aula que desencadeia em estresse.

Oh... eu acho que é bastante estressante... e por vários motivos... porque tem um nível de frustração grande... que a gente éh... que a gente quase nunca consegue atingir os objetivos, aquilo que a gente quer né? Pelas condições que às vezes é impossibilitado de dar aula mesmo, por causa de indisciplina, uma série de questões, pela estrutura de organização escolar que te coloca num caixotinho, de cinquenta minutos ou de uma hora de sessenta minutos para você desenvolver aquilo. E aí, se você quer, pretende fazer algo mais, em termos de projeto, você fica totalmente quebrado, totalmente podado, nesse sentido né? eh... então, éh quantidade de alunos dentro de sala, que não dá para dar aquele atendimento melhor. Então, acho que são vários fatores que fazem a gente dizer que o nível de estresse é alto. (Entrevistado 01).

De acordo com Melo, Gomes e Cruz (1997), o estresse do professor é definido como a experiência de emoções desagradáveis, como tensão, frustração, ansiedade, irritação e depressão. A tensão é um fator que ocorre em 10 falas dos entrevistados. “Estressante ele é muito... não é alguma coisa assim que você não consiga fazer... Mas todos os dias você vem trabalhar esperando que algum problema vai surgir” (Entrevistado 14). Há um medo de um acontecimento inesperado. “Uma situação de conflito” (Entrevistado 11) de interesses que complica a rotina da sala de aula e coloca o professor em provação.

[...] porque, além de tentar ... conseguir uma disciplina para ministrar uma boa aula, uma aula satisfatória, a gente passa por várias provações, vários embates, várias discussões... Coisas éh... que acontecem sim, sempre aconteceram, mas que a gente, com o passar do tempo, estão cada vez mais presentes, cada vez mais recorrentes, cada vez mais diárias... Até mais do que isso... cada vez mais de aula em aula, cada vez mais de aula em aula, a gente tem que trabalhar administrando, minimizando problemas. (Entrevistado 04).

Contudo, o Entrevistado 17 afirma que não considera de todo estressante “não é o tempo todo estressante... Há momentos estressantes”. O estresse decorre da relação com as famílias e dos trabalhos administrativos.

Parece que a relação com os familiares dos estudantes é motivo de preocupações, “é mais com os familiares... que a gente tem que... saber lidar... certas situações...” (Entrevistado 19).

Já o Entrevistado 20 associa as causas de estresses ao não reconhecimento social: “o não reconhecimento das famílias... às vezes, de alguns colegas de trabalho... É... um pouco estressante”.

A preocupação com a satisfação justifica. Os professores estão submetidos a uma dupla fonte de estresse, segundo Melo, Gomes e Cruz (1997),

afinal ficam naturalmente ansiosos por causa da avaliação de sua competência e a pressão para diversificação do seu papel para adaptar o ensino aos alunos.

É um pouco, assim... estressante a questão... a cobrança da alfabetização... Então, a gente fica o tempo todo, por exemplo... não querendo que o ano acaba... naquela tensão... de... nós já estamos em junho/julho/agosto e ainda tem uma criança que não deslanchou... Que eu posso fazer para que ele consiga melhorar, até dezembro. É um pouco... assim... (emocionou-se). É um pouco... (Entrevistada 22).

Outros aspectos, também, devem ser considerados na análise dos fatores estressores como: transferências involuntárias em virtude de excedência de professor na escola; a razão aluno professor na sala de aula; o tempo de deslocamento; e a falta de condições e recursos materiais.

O estabelecimento de uma rotina de trabalho, associada à falta de atividades extraprofissionais e a um estilo de vida não saudável expõem os professores a uma experiência desagradável que pode culminar na autoavaliação negativa do trabalho. A rotina repetitiva do trabalho foi constatada em 36% dos entrevistados e 41% dizem que o trabalho é repetitivo e dinâmico.

De acordo com os relatos dos entrevistados, nota-se que os professores sentem mais do que cansaço, fadiga ou tensão. É muito provável que o conjunto de reações orgânicas de cada indivíduo, diante das situações escolares, está exigindo um esforço e adaptação além dos recursos de que o corpo dispõe, para enfrentá-las. Esgotadas as energias, o organismo fica debilitado e não consegue respostas psicológicas e biológicas para combater o agente estressante. Por causa do esforço no combate aos estímulos ameaçadores, o corpo fica vulnerável podendo ocorrer manifestações psicopatológicas.

Parece que o estresse ocupacional docente pode ser resultante da pressão no exercício do magistério decorrentes das condições de trabalho e da responsabilidade, das relações interpessoais, podendo ser agravada com a ausência de um plano de carreira e de participação nas decisões da escola.

[...] inicialmente... não tinha o estresse que estamos tendo ultimamente... Então, éh... a questão de adoecer... eu estou adoecendo muito, mas por incrível que pareça eu sou uma professora que não... não tiro licença... Mas no ano passado, eu esbarrei no hospital... por causa da escola. (Entrevistado 08).

Apreende-se do discurso do Entrevistado 08 que os conflitos existentes no interior da escola somados aos cuidados do professor com seus alunos desencadearam em desequilíbrios na saúde gerando o afastamento da sala de aula.

“Eu estou com pressão alta” afirma o Entrevistado 22. O aumento da pressão arterial é decorrente da participação do sistema cardiovascular no processo de adaptações ao estresse (LOURES et al, 2002).

Os problemas de voz compreendem 29% das licenças entre os entrevistados. O Entrevistado 05 relata ter tido por duas vezes “coisa da voz”, porque acaba falando mais alto. As condições do ambiente escolar acabam por resultar em rouquidão e no afastamento por causa dos problemas vocálicos. Longa jornada de trabalho é outro fator responsável por adoecimentos. O Entrevistado 20 afirma necessitar trabalhar em outra rede para dar conta das despesas financeiras.

Eu tenho que trabalhar em outro horário... em outro turno. Então, assim... éh... estar em sala de aula e ter um outro cargo, em outra prefeitura. Estar em sala de aula os dois horários é muito puxado. Então, eu já tive um estresse, sim... um estresse longo... depressão... síndrome de *Burnout*. (Entrevistado 20).

Jornadas duplas e até triplas retira o tempo necessário à recuperação do estado de equilíbrio do professor. Podem ainda comprometer o zelo com a saúde, pois, sem tempo, o professor posterga sua ida ao médico. Tal fato é revelado pelo Entrevistado 04, quando ele diz que irá “olhar com mais cuidado” o problema da dor de garganta sentida.

[...] que eu tenho... que eu sinto na parte da garganta, provavelmente agora... eu vou olhar com mais cuidado.... As pessoas estão falando que eu estou meio fanho. E eu não estou resfriado nem nada. Então, eu vou dar uma olhada nisso com mais cuidado. Fora isso, não. Éh... questão de estresse, de depressão, essas coisas, eu não tive... Não tenho, não tive. (Entrevistado 04).

Há de revelar, na fala do Entrevistado 04, o uso do adjunto adverbial provavelmente. Ele deixa em seu discurso a incerteza. Ele corrige sua fala ao afirmar, em seguida, que irá olhar com mais cuidado. Outra hipótese possível é a não identificação dos problemas de voz, como uma doença que mereça preocupação. “Problema de voz, né? Doença que sempre vem... Acaba sendo essa mesmo” (Entrevistado 02). Os distúrbios da voz parecem não ter relevância como doença, para o Entrevistado 18, pois ele afirma “não, adoecer não... Já tive

problemas de voz... de afastamento por causa de voz... Mas, adoecer de algum outro tipo, não”.

Há ainda os casos de afastamentos por motivos não relacionados à atividade ocupacional de professor, como operação da mão, desgaste do joelho e outros não mencionados.

Considerando que os aspectos sociais é um fenômeno complexo, que pode ser influenciado por questões relacionadas ao trabalho, foi perguntado aos entrevistados o quanto do tempo para o lazer, para o convívio com a família e com seus amigos é retirado pelo trabalho de professor.

Dos 22 professores entrevistados, 10 disseram que o magistério não os retira do convívio social; 11 afirmaram ter a vida fora da escola alterada. O Entrevistado 01 não consegue separar a vida pessoal da profissional. Para ele, o magistério faz parte da vida dele, pois sempre que ele vai a algum lugar ele pensa em como utilizar a situação vivenciada na sala de aula.

[...] para ser sincero, eu não tenho muito segurança para responder isso não. Porque eu sei que quando eu estou em casa, no fim de semana, eu tenho que... também que pensar em escola.... Porque, primeiro, é impossível não pensar... a gente que é professor.... É muito comum, quando a gente está assistindo um filme ou uma peça de teatro, a gente sempre pensa oh... isso daria certo para os meus meninos, para os alunos... é trabalha isso. Então, parece que fica uma luzinha ligada o tempo todo.... Você está sempre fazendo um link conectando com isso. Agora, é... a nossa função, o nosso papel não é aquela.... É bem diferente dos outros... que... numa empresa, que você bate cartão de ponto, ou sai da empresa, e aí ficou tudo lá, e só segunda-feira, você retorna aquele trabalho... Não é desse jeito. Eu acho que a relação humana é... precisa, acontece de outra forma, exige de você um outro comportamento. Então, não sei dizer até que ponto tira não. Porque faz parte da minha vida.... Aí eu não sei como.... Não dá para separar, ou dizer que está impedindo o lazer.... É claro que gostaria de mais tempo para... para lazer, para ir a alguns lugares, para viajar e tudo né? Mas, não é só o trabalho que impede isso não. Tem outras circunstâncias também. Então, acho que as coisas estão meio juntas. Não dá para separar muito. (Entrevistado 01).

Parece ser uma decisão o tirar ou não o tempo de convívio com familiares e amigos. Para o Entrevistado 14, tira quando ele decide que deve tirar. O Entrevistado 16 diz saber fazer “o tempo de trabalho dentro do horário de trabalho”. O Entrevistado 02 afirma policiar e que sempre procura fazer os serviços do trabalho na escola e, quando tem a necessidade de levar para a casa, procura fazer durante a semana. É uma questão de saber administrar/planejar o tempo de forma a conciliar as atividades.

A maioria das atividades, eu realizo aqui dentro da escola. Tento me organizar aqui dentro. Quando eu preciso levar alguma tarefa para casa, né? ou fazer uma pesquisa, geralmente eu faço à noite. Procuro uns horários que não interfiram na minha vida familiar (Entrevistado 03).

[...] nesse aspecto, eu acho que... não retira nada...né? Eu sei... sei controlar bem esse, esse meu tempo. Os sábados que... que né? a gente tem que trabalhar... por algum motivo, eles já estão ali, no calendário escolar. Então, a gente já faz uma programação. Então, assim... não me atrapalha em nada.... Assim... acho que é tranquilo.... Para mim é tranquilo. (Entrevistado 19).

O Entrevistado 04, por sua vez, relata que é difícil equilibrar a equação e que a família acaba perdendo, pois faz parte do ofício de mestre levar serviço para casa. “O tempo exato eu não sei dizer”, afirmou o Entrevistado 18. “Eu sei dizer... que eu tenho noites de semana que eu passo elaborando coisas... e finais de semana que eu passo também elaborando... atividades ou corrigindo provas”.

O fator salário é apontado pelo Entrevistado 11 como um dos motivos do comprometimento do tempo destinado ao lazer, pois “pelas condições salariais”, tem que “trabalhar um pouco mais do que o necessário... que trabalhar mais de um horário para conseguir (Entrevistado 11).

Como eu tenho que trabalhar o dia inteiro... eu não tenho muita energia para essas coisas... né? Para estar com minha família... para sair... para passear... e eu acho que isso sim é por conta do cansaço do dia a dia... né? De segunda a sexta, às vezes de segunda à sábado... e isso se torna um pouco cansativo sim. Então é... eu acho que atrapalha um pouco meu tempo de lazer... e o convívio com a família. (Entrevistado 20).

É o cansaço de ter que trabalhar dois horários que retira o tempo de convívio para o Entrevistado 20, pois “o professor hoje trabalha no mínimo... no mínimo dois horários” (Entrevistado 04), para sustentar a família.

Na nossa sociedade eu acho que isso... é tido como pecado, mas eu não acredito nisso. Eu acho que o ócio... ficar à toa é importante e nós não temos tempo disso [...]. Mal, mal quando sobra um tempinho e... aí corre para fazer atividade física. Vai ao cinema, uma vez, vez ou outra. [...]. Então, é... eu estava conversando com uma amiga. [...]. Para tudo mudar é que fosse regulamentada alguma coisa, no sentido de que o professor teria que trabalhar um horário só. Teria que ser dedicação exclusiva a esse, a essa instituição. E ele não poderia, o que a gente chama de dobra, né? Para mim, ele não poderia... deveria ser proibido dobrar. E deveria ser remunerado é... justamente por esse horário de trabalho. É claro que se não colocasse uma proibição, por mais que você pague bem um horário, o professor iria dobrar e ia continuar como está. Então, eu acho que a solução seria proibir a dobra, pagar bem e cobrar do profissional. O problema é que

a nossa educação, ela... a nossa política, a nossa cultura não é de pagar bem né? Paga-se qualquer coisa, tem-se qualquer coisa e está tudo certo. Mas, eu acredito muito na teoria da meritocracia... paga-se bem e cobra desse profissional, que você vai ter resultado. Mas o profissional, ele precisa ter um tempo disponível para outras coisas, inclusive para o trabalho que ele leva para casa, que nossa classe tem, tem esse afazer, né? (Entrevistado 04).

A fala do Entrevistado 04 aponta para a necessidade de alteração da legislação de forma a proporcionar condições laborativas para que o professor trabalhe apenas um horário. Ele afirma ser fundamental o tempo para o ócio. Ficar à toa faz parte do processo de reestabelecimento das energias que suavizam a tensão diária, reequilibrando o organismo para o enfrentamento das situações de trabalho causadoras do mal-estar, das reações negativas ao trabalho, da insatisfação, do estresse e suas consequências. Além das condições materiais, há a demanda por valorização da classe de professores por meio da política de responsabilização.

Visando à compreensão das relações entre os professores, foi perguntado aos entrevistados como é a relação pessoal e profissional deles no ambiente de trabalho. De acordo com o Entrevistado 01, a escola é um local de tensão, de conflitos e muitas vezes, as diferenças causam desgastes nas relações. Sua relação profissional é boa, mesmo diante dos conflitos envolvendo os assuntos polêmicos e concepções de educação.

[...] acho que é uma questão quase natural e lógica, a gente sempre acaba se aproximando mais daqueles que têm uma experiência, uma prática mais próxima da gente, né? Uma concepção de educação. Então, até como forma de sobrevivência, no grupo, e de busca de satisfação e realização, a gente acaba se apoiando profissionalmente naqueles. Criando parcerias com aqueles que pensam de forma mais parecida com a gente, né? Agora, é claro que, quando as divergências são colocadas, ou, em momentos, em que existe um fórum, um espaço em que são debatidos assuntos polêmicos, que a divergência vai aparecer. Apesar de respeitar e de querer ser respeitado né? a gente sabe que, às vezes, existe desgastes, né? ou devido as diferenças, a concepção de educação, de trabalho; ou devido a forma como se vê o estudante. O trato com o estudante, a relação com ele. Então, é claro, é diferente de um para outro. Cada professor tem seu jeito. Acho que não existe o jeito certo e o errado. A questão não é essa. A questão são as diferenças. E às vezes, na escola, que é essencialmente um lugar de conflito, um campo de conflito, de tensão. É... muitas vezes essas diferenças acabam causando desgaste... É... confesso que apesar de ter uma relação muito... acho que muito boa com os colegas, é por postura de concepção, e por postura ideológica, às vezes acabo me afastando de alguns que são totalmente opostos, ou que têm atitudes com as quais não concordo. (Entrevistado 01).

Na avaliação dos entrevistados, 11% consideram ser necessários na relação profissional o respeito e a afinidade; de boa a ótima, 51%. Com relação ao clima dos relacionamentos, 21% avaliam como agradável e tranquilo; 36% com profissionalismo. O trabalho compartilhado foi apontado por 18% e 10% disseram relacionar-se nos momentos de reunião. Apresentam dificuldades 5%.

É a parte mais difícil... porque... são colegas. Então, é muito difícil você questionar, falar alguma coisa do trabalho de alguém... Se você olha para o seu próprio umbigo, e vê que você também erra... né? E que você, também, faz coisas bacanas... Então... você tem que pisar em ovos... Tem a questão do orgulho de cada um... né? Cada pessoa é de um jeito... Tem gente que, que gosta de ouvir a opinião da gente e tem gente que não gosta... Então a gente tem que ficar estudando cada pessoa para conversar. (Entrevistado 14).

O Entrevistado 14 menciona ser o *feedback* uma das dificuldades entre os profissionais do magistério, pois é necessário estudar as pessoas para conversar, uma vez que ele próprio erra. É o medo da crítica do trabalho que faz com que não sejam expostas as falhas e, conseqüentemente, não são debatidos os assuntos polêmicos que permeiam as concepções de educação. “Tenho um pouco de dificuldades... nas ações... que, às vezes não são ações comprometidas por parte de outros professores. Mas, profissionalmente, eu tenho tentado melhorar...” (Entrevistado 09). Para facilitar o diálogo, os professores procuram os colegas afins, que possuem uma experiência próxima a praticada com um objetivo de se desenvolver um trabalho que seja o melhor para os alunos.

Profissionalmente. Bom, é... na medida do possível, eu procuro trabalhar interdisciplinarmente com alguns professores. Mas a gente sempre se depara com alguma resistência... porque como já foi dito, é... os professores, eles têm muitas atribuições. E, às vezes, essa resistência, ela acontece do tipo... Poxa! eu já tenho tanto coisa para fazer e vem você inventar mais uma. Então, normalmente aí vem a afinidade.... A gente procura quem a gente tem mais afinidade, porque fica mais fácil o diálogo. Em relação aos professores da minha área, como nós... cada um é responsável por um ano, e eu, no caso, estou com o sétimo ano. É... profissionalmente, a gente praticamente não interage, porque cada um cuida de sua vida... Vamos dizer assim, e como os alunos vão seguir com o professor, não há necessidade de interagir com o outro, para falar como que vai entregar a turma para o outro. Se houvesse um trabalho interdisciplinar, ou em conjunto com os professores, na escola, eu acho que isso seria diferente... mas atualmente, não. Atualmente é cada um por si mesmo. Ah... não... nós temos uma formação, uma formação que se eu não me engano é de dois em dois meses, ou mês em mês. E aí temos a possibilidade de discutir algumas coisas, no âmbito da matemática, os professores de matemática com uma formadora, que é uma profissional da matemática que é a Luciana Tenuta (Entrevistado 04).

Quando questionados sobre o relacionamento pessoal 27% relataram não haver convívio pessoal e 50% não declaram expressamente a existência de laços de amizades entre seus pares. Entretanto, as interações são pautadas no carinho, respeito e na acolhida ao outro. “As relações acabam sendo bastante superficiais, aqui na escola” (Entrevistado 01). Poucos são os professores que transportam para o convívio familiar as relações construídas no ambiente escolar.

Eu tento, eu acho que essa interação se dá baseada muito no aspecto mais pessoal da afetividade. Acho que você tem proximidades com alguns colegas, né? que dão espaço para essa abertura, que às vezes, demonstram confiar, que criam uma relação mais estreita. Mas o que percebo é que, não sei se é um pouco de pessimismo meu. Mas que percebo é que, na escola, arrisco até a dizer que mais de uma escola, não estou me especificando especificamente a esta. Acho que isso se repete também, acho que existe um [...]. Acho que elas ficam num nível profissional [...] não cria um vínculo mais forte, um vínculo de amizade mais forte, não, sabe? Com alguns professores a gente tem. Alguns, esse laço é estabelecido. Mas eu acho que é uma minoria. Acho que existe muito aquela questão de grupos, né? na escola. Grupos de professores e tudo. Aquele que se liga mais a esse ou aquele. Mas já tive experiências... [...] a gente vê que, parece que existe um abandono, parece que existe... que assim... que as relações não são sólidas, são superficiais. (Entrevistado 01).

Nota-se, pelo depoimento dos entrevistados que o ambiente escolar não possibilita, praticamente, um convívio que favoreça os relacionamentos sociais. Ao contrário, ele favorece a solidão e a falta de adaptação, pois a atribulação do dia a dia impede o relacionamento mais próximo, o que conduz à frustração, à falta de adaptação social e ao isolamento.

Segundo Jardim (2011) vive-se na atualidade uma fragmentação do tecido social, em que os laços foram rompidos, deteriorando as solidariedades. Tal fato incita à fragmentação da identidade psíquica, impactando na constituição dos relacionamentos interpessoais e no trabalho. Com a destruição dos elos sociais no ambiente escolar, há a fragilização dos indivíduos e a exclusão do sujeito.

[...] pessoalmente é difícil... Porque... é... eu acabo só encontrando o pessoal, na escola, no horário de trabalho. Normalmente, quando tem uma festa, alguma coisa assim... eu acabo não indo... porque eu tenho alguma outra coisa para resolver e eu não sou muito chegado a festas... essas coisas... Então...é mais no trabalho mesmo que a gente interage... mais profissionalmente mesmo. (Entrevistado 14).

Talvez, a dificuldade de lidar com o outro, profissionalmente, seja a consequência do não convívio fora dos muros escolares e faz com que as relações permaneçam no âmbito profissional.

[...] Com afinidade. A gente tem afinidade com alguns e nem tanto com outros... A gente pensa diferente, a gente não aceita algumas condutas, como acredito que os outros também não aceitam as nossas. E é como em qualquer ambiente de trabalho... Não tenho maiores problemas, mas é... tem as pessoas que tenho uma identificação maior. (Entrevistado 04).

“Pessoalmente... aí já restringe um pouco, né? E aí tem umas amizades... duas... três amizades... (Entrevistado 18). Em alguns casos, a amizade se restringe a redes sociais. “A gente tem grupo de amizades por WhatsApp, né? Onde a gente troca alguma conversa, no final de semana, mas... nada mais além disso” (Entrevistado 03).

Para Jardim (2011, p. 90), “a organização do trabalho exclui o sujeito”. Cabe, então, ao trabalhador inventar um lugar social, ou seja, construir uma rede de relações. Assim, as possibilidades surgem pelos laços afetivos. Dessa forma, as poucas interações existentes (23% dos entrevistados), se firmam em vínculos de afinidades na identificação dos pensamentos e na semelhança de condutas.

[...] como todo grupo... tem pessoas que a gente tem mais afinidades... Então, tenho colegas que já são amigas... né? São pessoas que... a gente encontra fora da escola... E tem as colegas que são as colegas de todo dia... que tem a relação de respeito, de muito carinho, que, também, é uma coisa que a gente procura cultivar muito aqui. (Entrevistado 05).

Todavia, há aqueles que procuram construir elos, “construir amizades... é... trocar... telefones... procurar sair... fora da instituição, fora do horário... (Entrevistado 21). “As pessoas são meus amigos, assim... fora de sala... de ir na minha casa... São padrinhos do meu casamento.” (Entrevistado 11).

Quando indagados a respeito da possibilidade de mudança de profissão, 23% afirmaram que trocaria o magistério por outro ofício e 77% não. Ao analisar as entrevistas, 50% dos entrevistados buscariam outra qualificação profissional, em razão das condições de trabalho e da remuneração.

[...] Eu gostaria de ter um salário melhor... para não mudar de profissão. Hoje, para o que eu planejo... para o que eu gostaria, a gente planeja, né? Mas os filhos vão crescendo e cada um quer tomar o seu rumo... e... é o certo. Eu gostaria de ter um salário melhor, para proporcionar uma condição

melhor para os meus filhos... O salário, se fosse só para mim... estava bom... Só para mim... beleza. Mas não é mais só para mim... Então, eu gostaria que meu salário fosse melhor... Não só condição de trabalho... tem uma série de coisas que precisa melhorar... mas se o salário fosse melhor... eu poderia me dedicar é... Não é me dedicar mais... mas é não... ah... me estressar... Buscando uma outra coisa... Não me cansar... Pensando... poxa vida! Realmente, não vai ter jeito... Eu vou mudar... Eu penso... Eu tenho feito outros concursos, outras áreas... pensando no salário, nesse momento... para planejar uma coisa melhor para os meus filhos... Então, talvez, se o salário fosse melhor, eu não... eu não... não pensaria nisso... né? Trabalharia o mesmo horário, ou até um pouco mais... com um salário melhor na profissão que eu escolhi, né? Na profissão que eu me formei para ela, me planejei para ela, me preparei para ela... (Entrevistado 05).

Pela enunciação, percebe-se que o Entrevistado 05 aponta a necessidade de melhoria das condições de trabalho, mas se o salário fosse melhor, ele não buscaria outros concursos e permaneceria no magistério, uma vez que é a profissão escolhida e para a qual se preparou para atuar.

Há negativas que são marcadas pelo sentimento de dúvidas, pela incerteza temporal, como pode ser notada na articulação do enunciado do Entrevistado 11: “Não, mudaria não. Hoje, não”.

Para 18%, o acumulativo de anos de trabalho é o que sustenta a permanência na profissão, pois recomeçar seria bobagem, depois de mais de trinta anos (Entrevistado 08). “Hoje não... mas, se eu tivesse trinta anos... eu mudaria. Hoje não mudo não, porque já estou perto de aposentar... E eu acho que não sei fazer outra coisa... Mas, se tivesse dez anos atrás, eu ia mudar...” diz o Entrevistado 15. Para o Entrevistado 13, ao fator tempo soma-se as condições de trabalho.

[...] já tem muitos anos... né? Eu acho... dezoito anos de profissão... Eu acho que agora não vale a pena mais... Mas se fosse para eu mudar de profissão... é... para começar agora nessa carreira... eu não começaria... Eu ia procurar... ou fazer outro curso... é... um outro curso superior... especialização numa outra área...é... Hoje em dia, com as condições de trabalho que nós temos... eu não aconselho a ninguém a ser professor, não... é... Porque muitas vezes... você fica infeliz, na sua profissão, e eu acho que o mais importante na/da vida da gente é a gente tentar ser feliz... é... eu acho... que... quem tem muito tempo de profissão desanima de sair... pelo tempo... Mas pela situação que a gente vive, muitas vezes dá vontade de abandonar. (Entrevistado 13).

Segundo Martins (2007), a insatisfação docente frente às circunstâncias desfavoráveis e aos constantes desafios provoca o sentimento de impotência e o desejo de fugir. A opção por ficar na profissão pelo tempo pode se transformar em um fardo, deixando o professor sujeito aos agentes estressores, uma vez que se

encontra fragilizado. Em sofrimento, o Entrevistado 13, vivencia frustrações ficando vulnerável ao estresse.

[...] por causa de estresse, em escola... já tem uns dois anos que eu faço... é tratamento com psiquiatra... Eu tomo um calmante... Ele é levinho... também tem o remédio para dormir... né? Porque, às vezes não consigo dormir bem... Então, aí quando acontece uma situação dessa, a situação... é... eu fico mais fragilizada... O emocional fica muito abalado... Mesmo eu já tomando... remédio... um calmante toda manhã. (Entrevistado 13).

A escolha por ser professor não ocorre pela remuneração. Ela advém de um processo complexo em que o indivíduo, por opção, busca no próprio esforço a realização da tarefa.

“Não. De maneira alguma... me dá prazer” (Entrevistado 16). É o gostar da profissão que faz com que as pessoas escolham o ofício de mestre e optem por nele permanecer. “Já tive outras profissões... e, atualmente, tem quinze anos que sou professora, e... não mudaria a profissão” (Entrevistado 18). E no dilema de ter saciadas as necessidades e se realizar, o professor vivencia o paradoxo de ser/não ser professor.

[...] pelo andar hoje... né? Como a educação, hoje, está muito assim... desvalorizada, do meu ponto de vista e, no geral, eu creio... eu, eu acho que... no meu pensamento, eu não mudaria. Mas, do jeito que as coisas estão caminhando é... muito tendencioso, assim... eu tenho a tendência a mudar... Eu não quero, mas eu tenho a tendência de mudar, caso, né? Eu fosse melhor remunerado. Que às vezes... eu gosto da profissão, faço tudo pela profissão, mas às vezes eu me sinto... um pouco... na questão salarial desvalorizado. (Entrevistado 19).

“Eu já mudei de profissão. Eu tinha uma profissão bem remunerada... e eu larguei para vir para a educação” (Entrevistado 16). Na verdade, intui-se que os professores almejam elementos para o desempenho de suas atividades. São esses elementos, em meio à rotina diária, que ocasionam a satisfação, pois os fatores motivadores são intrínsecos e ao que parece estão associados ao papel social da profissão professor.

(emocionado) Eu te falei que não era um bom argumento. Porque... a gente... tem coisa que acontece aqui que vão... é... que extrapola, né? Como eu te falei. Que a gente não consegue separar. É isso.... Essa semana mesmo, a gente conversando.... Chamamos o responsável de um menino que estava me preocupando muito pela mudança comportamental dele e tudo. E aí a gente vai/vê. A gente sabia alguma coisa. A gente sabe que... e o pior que... não é um caso. Não é caso único, não.... Isso se

repete. Cada dia que a gente... parece que a gente tira, vai aprofundando nas coisas, ou tirando o véu, vai entrando mais na vida dos meninos... parece que a gente vai descobrindo coisa demais, né? E aí... chamamos responsável, a gente foi/vê que o menino está assim, numa encruzilhada ou.... Na encruzilhada, são várias entradas e saídas. Várias.... Não sabe para onde ir... Vê que a vida desse menino está bem difícil, né? E aí, vem aquela coisa, como é que eu vou.... Apesar de fazer o máximo para vincular... (sempre que a gente)... o tema da gente, conteúdo, a matéria, disciplina com a vida da gente, do menino. Diga, pô... como é que a gente quer que esse menino aprenda sobre *Homo Sapiens*, sobre isso e aquilo, né? Então, o menino não tem a mínima condição de dar conta da situação pela qual ele está passando... e a escola parece coisa de outro mundo, né? Então... é... por... A gente sofre com esse menino. Chega, em casa, sofrendo com isso... não dá para deletar... Mas acho que é por isso também... que eu não trocaria... Não, nunca de profissão. (Entrevistado 01).

Pelo relato do Entrevistado 01, fica evidente que o exercício da atividade docente precisa mais do que conhecimentos acadêmicos, mas uma competência que envolve habilidades cognitivas, afetivas e sociais, a fim de responder às expectativas e necessidades dos alunos.

Em impactos do adoecimento docente: desvendando os números, serão apresentados os índices do absenteísmo, de clima escolar, da complexidade da gestão, sócio econômico e de equidade das escolas da Regional Pampulha. Dessa forma, busca-se a compreensão das causas do afastamento do professor da sala de aula.

2.4 Impactos do adoecimento docente: desvendando os números

Apesar dos avanços tecnológicos, a produtividade continua a se basear na acumulação de capital, pois os mesmos não se converteram em melhorias significativas da qualidade de vida no trabalho, mas na intensificação do trabalho. Tal fato desestabilizou o mundo do trabalho e os assalariados, ao ditar um ritmo acelerado de trabalho, o individualismo e a apreensão do tempo e da subjetividade. Assim, aos poucos, a vida dentro e fora do trabalho foi alterada, comprometendo a valorização simbólica, a autoimagem e a inserção social dos trabalhadores. Como resultado, tem-se o comprometimento das possibilidades do trabalho se constituir como meio de alcance da dignidade e desenvolvimento das potencialidades humanas.

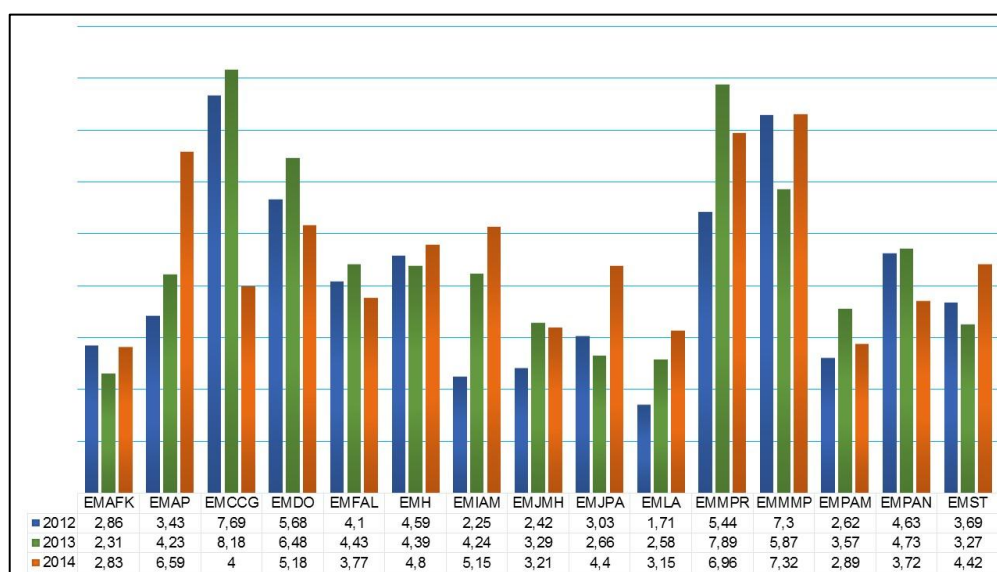
Para Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010), o trabalho contemporâneo encerra uma combinação de precarização social com adoecimento dos indivíduos.

Segundo ainda os autores, o conhecimento científico da humanidade não aliviou o esforço e a sobrecarga laborativa, mas contribuiu com a precarização³⁸ social e do trabalho.

Com o processo de precarização das condições de trabalho, a atividade laborativa teve rompido o elo constitutivo da identidade própria do sujeito e do coletivo. Tendo comprometido o processo de construção das identidades (individual e coletiva), o trabalhador perde os referenciais necessários ao reconhecimento social e à valorização simbólica. As perdas e deformações da subjetividade associadas ao clima organizacional, à incerteza, à sensação de segurança e ao controle, há um desgaste psíquico “que empobrece a vida afetiva e o sentido do trabalho para quem o realiza” (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 237). Fragilizado organicamente, por causa do comprometimento da autoestima, o trabalhador fica propenso ao sofrimento e aos processos de adoecimento.

O índice do absenteísmo docente da RME/BH foi criado em 2011 e indica a média de dias de licença médica por turma, em uma escala de 1 a 10. É calculado com base nas licenças médicas da GSST. No Gráfico 20 são apresentados os índices do absenteísmo docente das escolas da Regional Pampulha, no período de 2012 a 2014.

Gráfico 20 - Inventário da satisfação profissional



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados de pesquisa.

³⁸ Entende-se a “precarização como um processo social que instabiliza e cria uma permanente insegurança e volatilidade no trabalho, fragilizando os vínculos e impondo perdas dos mais variados tipos (de direitos, do emprego, da saúde e da vida) para todos os que vivem do trabalho” (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 237).

A quantidade média de dias de ausência dos professores da Regional Pampulha foi de 4,1 em 2012, 4,5 em 2013 e 4,6 em 2014. Das 15 escolas, 9 possuem índice do absenteísmo abaixo da média da Regional no ano de 2014. O menor índice, em 2014, ocorreu na EMAFK (2,83), enquanto que absenteísmo na EMMMP foi 7,32 dias de ausência no ano.

Percebe-se uma oscilação nos índices de algumas escolas, como por exemplo, da EMJPA que teve reduzida a média de ausência docente em 2013, mas ampliada para 4,4 no ano seguinte. Ao se verificar as condições que interferem na QVT, a escola passou por uma grande reforma do prédio, no qual os professores ficaram expostos a poeira, ao barulho e a alteração da rotina escolar, no período de maio de 2013 a setembro de 2014. A EMLA teve um movimento crescente de seu índice do absenteísmo, mesmo estando abaixo da média da Regional. Tal fato pode estar associado à fragilidade da gestão do período de 2012 a 2014 e a alteração no atendimento educacional da instituição. Atualmente a EMLA está sob intervenção da SMED, uma vez que houve ausência de candidatos ao cargo eletivo de diretores para triênio de 2015/2016/2017, além de vivenciar reflexões da prática pedagógica.

A dinâmica vivida pelas escolas influencia significativamente a organização do trabalho docente, ao revelar as características do ambiente escolar e como o professor e os demais atores interagem nesse espaço.

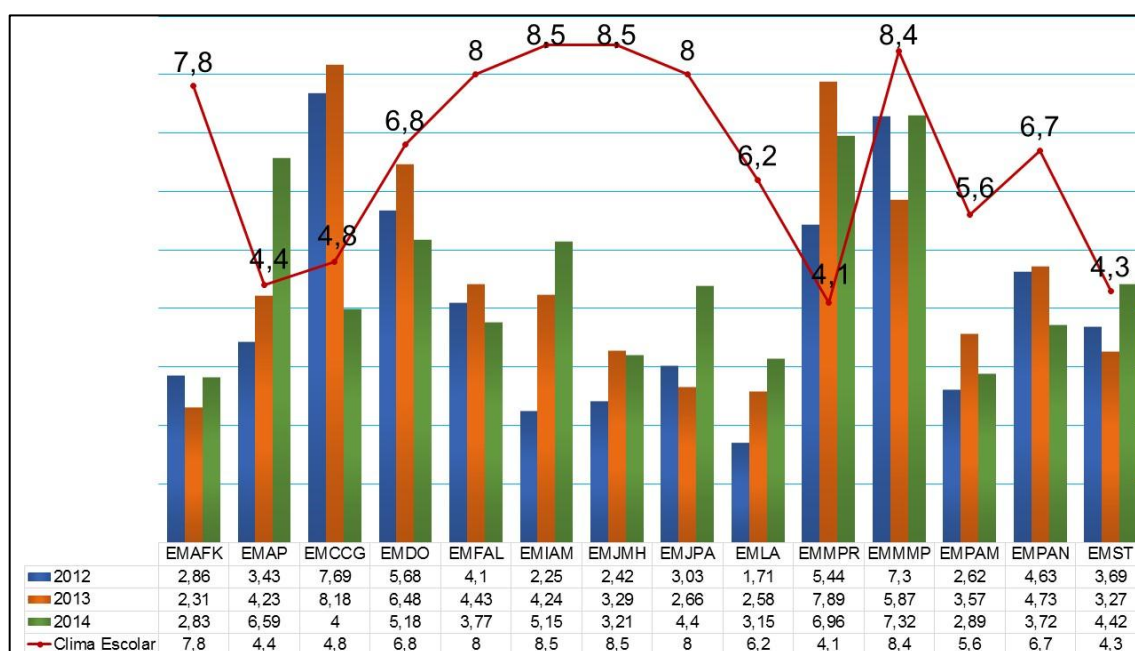
Pode-se considerar que o ambiente de trabalho constitui um elemento de suma importância na definição de estímulos ao labor docente, pois o homem age de acordo com o ambiente no qual está inserido. Então, para uma melhor compreensão da instituição escolar, com vistas ao entendimento das causas do adoecimento ocupacional, a escola deve ser entendida, também, a partir da percepção que os indivíduos partilham da atmosfera escolar. Por ser um fator crítico da saúde e da eficácia de uma escola, o clima revela os padrões de interações sociais presentes no contexto escolar que podem facilitar ou dificultar o diálogo entre os diferentes atores do processo ensino aprendizagem e, conseqüentemente, na QVT.

O índice de clima escolar é um indicador construído tendo por base o ambiente da escola e traduz a variação das escolas a respeito das condições do ambiente, permitindo análises que mostrem o encontro dos melhores elementos para o desenvolvimento acadêmico e o impacto dessas variações sobre o desempenho dos estudantes.

O clima escolar na RME/BH é calculado com base no questionário socioeconômico do Avalia BH aplicado aos alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Mediante perguntas relacionadas às características do ambiente escolar, são explorados temas como a percepção sobre o conforto e segurança no ambiente escolar, a sensação de pertencimento e inclusão nas atividades, a motivação e satisfação ao realizar os estudos e afazeres na escola, a percepção das condições de interação entre os atores dentro da escola, incluindo diálogo aberto e respeito mútuo, percepção da cobrança e exigência acadêmica e o respeito às normas e regras de comportamento. O valor encontrado sofre uma transformação para uma escala de 0 a 10, de modo a facilitar a leitura da medida.

Nessa perspectiva, o Índice Clima Escolar contribui para maior entendimento do conjunto das circunstâncias nas quais estão inseridos os professores, pois ele demonstra a percepção do clima da escola sob a ótica dos alunos, professores, coordenadores e diretores. Assim, de modo a conhecer a percepção dos diversos atores que convivem nas escolas da Regional Pampulha, no Gráfico 21, são apresentados os índices do Clima Escolar e do Absenteísmo Docente.

Gráfico 21 - Clima escolar e índice do absenteísmo docente



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da GAPED/GPLI/SMED, 2015.

A escola, então, é percebida pela comunidade escolar como um campo de forças que indica o grau de satisfação em relação aos diferentes aspectos da cultura/realidade de cada escola. O Clima Escolar observado nas EMMPR, EMST, EMAP e EMCCG revela a necessidade de ajustamento das condições de trabalho, para desenvolver uma visão mais positiva dos processos utilizados pela instituição que determinam a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. Ou seja, quais características do ambiente escolar (valores, hábitos, atitudes, relações de poder, com a direção e com os colegas, práticas administrativas e carga de trabalho) devem ganhar importância para (re)direcionar a gestão e o comportamento dos indivíduos dentro da escola. Parece haver uma relação entre clima escolar e absenteísmo, uma vez que as escolas com uma percepção mais positiva possuem índices mais baixos de absenteísmo docente (Gráfico 21). Ressalta-se que o clima por si só não é suficiente para assegurar a presença do professor nas escolas, pois, mesmo com um clima escolar de 8,5, foi observado na EMIAM o aumento significativo do índice de absenteísmo.

O aumento de 2,9 no índice do absenteísmo da EMIAM em relação a 2011 deve estar relacionado aos conflitos advindos da vulnerabilidade social da comunidade. Os conflitos aumentam a sensação de insegurança, impactando na qualidade de vida docente, ampliando o quantitativo de agentes estressores, deixando a saúde do professor vulnerável a doenças oportunistas.

Entretanto, a EMCCG, também situada em contexto semelhante à EMIAM, mas com uma “qualidade geral das relações e interações entre os diferentes atores da escola” (SMED, 2014, p. 20), de 4,8, teve reduzida a média de dias de afastamento dos professores, no mesmo período. Tal fato permite supor que há fatores outros que interferem na percepção do clima escolar e no rendimento laboral docente das escolas.

Por conseguinte, um novo cotidiano vem sendo construído nas escolas da RME/BH, em reflexo das transformações vividas pela sociedade em geral. O trabalho docente passa a ser impactado pelos efeitos dos processos da vida contemporânea que exigem uma nova dinâmica em prol de uma agilidade, mobilidade, flexibilidade e velocidade, tanto na produtividade, quanto na vida das pessoas. A organização do trabalho escolar passa a ser construída a partir da (re)acomodação das mudanças tecnológicas que exigem do professor

conhecimentos múltiplos, domínio das novas ferramentas e maior capacidade de apropriação do montante de informações.

Para o desempenho das atividades docentes, supõe-se um profissional capaz de enfrentar os diversos eventos do cotidiano escolar, ultrapassando a capacidade de assegurar os processos de ensino e aprendizagem. A competência docente se desvencilha das predefinições das atividades do magistério, pois é exigido do professor um conjunto de habilidades a serem mobilizadas, em cada situação concreta da rotina escolar. Cabendo, ao professor mobilizar sua inteligência, seus recursos criativos pessoais, as potencialidades, desejos e valores, enfim, sua subjetividade, para alcançar os objetivos de ofício de mestre de acordo com a complexidade da instituição na qual está lotado.

Com um regime de trabalho intensificado, tem-se o aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e o aprofundamento do individualismo. Esse processo acarreta consequências para a conduta e vivência a todos que trabalham nas escolas.

De acordo com os dados da Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos (SMARH), 42,24% dos profissionais readaptados na Prefeitura de Belo Horizonte, em 2012, foram professores. Dos profissionais readaptados pela psiquiatria, 53,95% exercem a função docente. Tais dados revelam os impactos psíquicos relacionados ao contexto laboral, no qual estão submetidos os trabalhadores da educação.

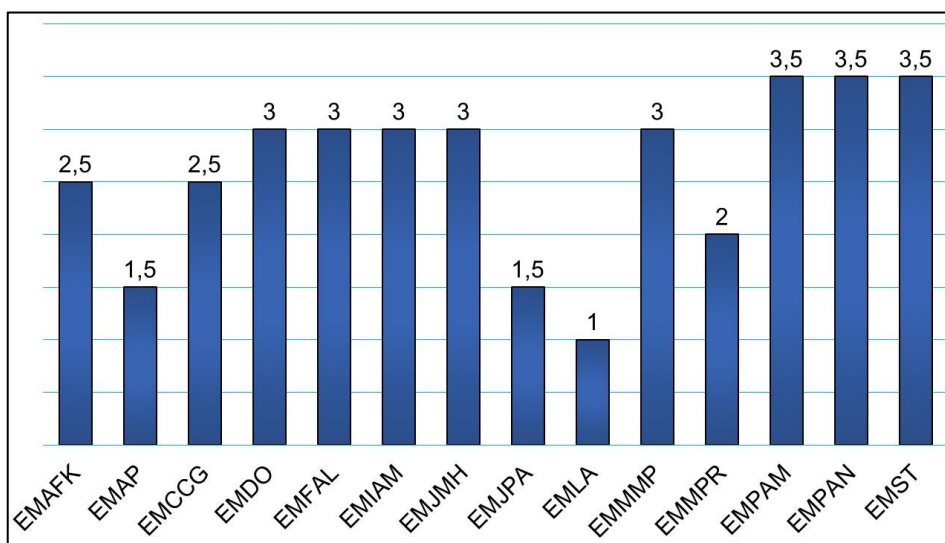
Nessa perspectiva, as relações entre a condição de saúde e o trabalho docente têm sido investigadas por diferentes áreas do conhecimento e revelam, além das crescentes frequências do absenteísmo, as características, a qualidade do ambiente escolar e o descompasso apresentado pelo novo ritmo de vida dos trabalhadores em educação.

Ao quadro de intensificação do trabalho, acrescentam-se as reformas educacionais que reestruturaram o labor docente ao propor um novo modelo de gestão escolar. Tal modelo importou das teorias administrativas para o campo pedagógico orientações que se assentam nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência. O modelo de gestão adotado combina formas de planejamento e controle central da SMED, associada à descentralização administrativa.

No Gráfico 22, é apresentada a complexidade das escolas municipais da Regional Pampulha, ou seja, a característica de cada escola quanto a diversificação e ao volume da oferta dos serviços educacionais.

A complexidade é constituída da aferição de pontos de acordo com as modalidades de oferta, nível de ensino, turno, número de alunos, turmas regulares em funcionamento e em local diferente da sede da escola. A escala varia de zero a cinco, sendo quanto maior a diversificação, mais alto o indicador de complexidade. Pode-se apreender que as consequências resultantes da reestruturação do trabalho escolar extrapolam a atividade docente para além da sala de aula. Valores como participação e gestão democrática ocuparam o lugar da escola transmissiva, tradicional e burocrática, reestruturando uma nova organização escolar pautada na pedagogia de projetos, na transversalidade dos currículos e nas avaliações externas.

Gráfico 22 - Complexidade da gestão



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da GAPED/GPELI/SMED, 2015.

A complexidade da EMPAM não se constituiu como um fator inviabilizador da lida com a diversidade vivida pela escola. Parece que o modo como se relacionam na internalidade minimizou os impactos da intensificação do trabalho docente, refletindo na redução do absenteísmo, em 2014, em relação ao ano anterior. Tal fato não é observado na EMAP, que, mesmo com uma complexidade da gestão de 1,5, teve um aumento de 2,36 dias de ausência do professor da sala de aula.

Essas percepções reforçam a hipótese de que para melhor compreensão das razões que levam ao afastamento docente, é necessário conhecer as realidades vivenciadas no interior das escolas, o perfil da gestão, bem como o contexto no qual se encontram.

Nesse sentido, faz-se preciso conhecer os índices Socioeconômicos (ISE)³⁹ e de Equidade Escolar (IEE)⁴⁰, pois revelam respectivamente as desigualdades sociais e de aprendizado dos alunos e compõem o contexto escolar das instituições da Regional Pampulha, além de impactar no trabalho docente. Ambos possuem variação em uma escala de 1 a 10, em que quanto maiores forem os valores, melhores são as condições de vida e menores são as diferenças de aprendizado entre os alunos.

Quadro 6 - Índice Socioeconômico e o Índice de Equidade Escolar

Escola	ISE	IEE
EMAFK	2,7	3,9
EMAP	4,8	3,6
EMCCG	2,4	4,4
EMDO	6,3	3,33
EMFAL	6	3,7
EMIAM	1	4,2
EMJMH	5,5	3,2
EMJPA	8,1	3,1
EMLA	7,4	2,9
EMMMP	4,4	3
EMMPR	5,9	3,5
EMPAM	5,3	3,4
EMPAN	3,2	3,6
EMST	4,1	3,4

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da GAPED/GPELI/SMED, 2015.

No Quadro 6, elaborado com as informações fornecidas pela Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED)⁴¹ observa-se que as condições socioeconômicas da comunidade escolar das escolas da Regional Pampulha

³⁹ O ISE é calculado a partir das respostas dos alunos ao questionário socioeconômico do Avalia-BH. O questionário é composto por uma série de perguntas pretextadas que diferenciam os alunos com base em critérios socioeconômicos. Baseando-se nas respostas e utilizando a Teoria de Resposta ao item, o ISE é calculado para cada aluno da RME/BH e transformado em uma escala de 0 a 10. O ISE da escola corresponde à média dos alunos.

⁴⁰ O IEE representa a equidade escolar (a diferença entre os piores e os melhores resultados dos alunos) e indica o quão distante estão os piores resultados dos melhores. O cálculo é a média dos melhores e dos piores resultados do Avalia-BH dos alunos do 3º, 5º e 9º anos da RME/BH. A aferição de IEE 5,0 mostra que existe uma distância de 50% entre os piores e os melhores resultados; já um IEE de 8,0 demonstra uma diferença de 20%. Assim, quanto menor for a distância entre os resultados piores e melhores, maior será a equidade.

⁴¹ A GAPED é uma gerência de segundo nível da GPLI.

indicam de modo geral a vulnerabilidade dos alunos e o contexto de pobreza no qual se encontram, salvo as exceções das escolas (EMJPA, EMLA, EMDO e EMFAL) localizadas próximas a regiões de prestígio social.

As escolas com os menores ISE (EMIAM, EMCCG e EMAFK) são as que conseguem diminuir as diferenças de aprendizado entre os alunos (IEE). Tal fato pode estar associado no quanto/como essas escolas impactam, na qualidade de vida dos alunos, ao propor ao corpo discente refletir sobre sociabilidade humana tanto no ambiente escolar quanto nos demais espaços. Nessas escolas são desenvolvidos diversos projetos pedagógicos, para minimizar os conflitos oriundos da diversidade cultural e redefinir as interações sociais. Talvez, seja o resultado obtido, pelo desenvolvimento dos diversos projetos, o molime motivacional, para o desempenho das funções docentes, ou seja, o contexto no qual a escola se encontra associado aos resultados obtidos impacta favoravelmente no moral do professor, deixando-o satisfeito. Consequentemente, a comunidade escolar identifica a escola como um local de boas práticas educativas, refletindo, assim, no clima escolar percebido e nos índices do absenteísmo.

Contudo, tanto o ISE quanto o IEE revelam a utilização da escola para fins outros que não os educacionais, corroborando para reorganização do trabalho docente. A docência, agora, além de compreender a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores, ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação, também contempla a implementação de políticas que articulam com uma dimensão assistencial.

Diante das variadas funções, o professor tenta responder exigências que estão além de sua formação. Exigências que determinam a complexidade de cada instituição e, de certa forma, acabam por contribuir com o sentimento impotência que, por sua vez, pode desencadear na despersonalização.

Quando a escola se torna motivo de constantes frustrações para o professor, as consequências tendem a ser negativas e a se manifestar no afastamento do professor da sala de aula. Não há um único elemento causador do absenteísmo. Esse é resultado da interação de vários fatores que interferem nas condições de trabalho e na qualidade de vida, com repercussões evidentes, na saúde física e mental e no desempenho profissional do professor.

Na próxima seção são apresentadas ações possíveis a minimizar as condições de trabalho desencadeadoras do adoecimento docente das escolas municipais da Regional Pampulha, em Belo Horizonte.

2.5 Indicativo e possíveis soluções ao problema

A sociedade da informação exige novas formas de organização das instituições para servir a sociedade, na qual está inserida. Os novos desafios e exigências impostos pela nova dinâmica social e tecnológica apontam para a necessidade da escola se transformar. Tal transformação deve ocorrer de forma a suprimir características das organizações burocráticas, centradas na estabilidade, com comunicação vertical e decisões centralizadas. Então, faz-se necessário, primeiramente, o reconhecimento da necessidade de mudanças, para definir um novo conceito de escola.

A definição de um novo conceito de escola, enquanto pré-requisito fundamental para a mudança educativa é algo que pode passar pela definição de vectores fundamentais que nos indiquem a direcção a seguir, ou pela criação de cenários, tal como procedeu a OCDE (2001), ao criar seis cenários possíveis para a evolução da escola actual. Entre esses cenários surge a escola como organização que aprende como, cenário de reescolarização e, a criação de redes de aprendizagem suportadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como cenário de desescolarização. (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2011, p. 40).

A escola que aprende é aquela que busca evolução dos aspectos que favoreçam o atendimento e o desenvolvimento do ser humano como ser multidisciplinar, reconhecendo suas mais variadas e amplas necessidades. Nessa perspectiva, deve-se, então, basear na consciência e na definição da escola que se quer, de forma a apropriar os instrumentos e linguagens, para produção e sistematização de saberes condizentes de modo a alicerçar uma escola que respeite o trabalhador como ser humano.

[...] o trabalho é uma via para desenvolver a personalidade. Relacionando-se com o outro por meio do material a ser transformado, torna-se possível constituir os coletivos de trabalho, e os trabalhadores, aos poucos, constroem a sua história e a identidade social. (ASSUNÇÃO, 2003, p. 1014).

O trabalho deve ser compreendido como um espaço de organização da vida social, pois os trabalhadores pensam e agem sobre o trabalho, reconfigurando o ambiente social em que vivem, alterando as condições e, assim, influenciando a própria saúde.

Faz-se necessário reconhecer o caráter relacional da atividade docente, para, então, aportar as estratégias que objetivam a melhoria das relações interpessoais e das condições de trabalho e, conseqüentemente, da saúde. As atividades de promoção à saúde estariam correlacionadas ao grupo de professores e ao ambiente escolar, ou seja, o ambiente físico, político, social, econômico e cultural.

[...] sustenta-se no entendimento que a saúde é produto de um amplo espectro de fatores relacionados com a qualidade de vida, incluindo um padrão adequado de alimentação e nutrição, e de habitação e saneamento; boas condições de trabalho; oportunidades de educação ao longo de toda a vida; ambiente físico limpo; apoio social para famílias e indivíduos; estilo de vida responsável; e um espectro adequado de cuidados de saúde. (BUSS, 2000, p. 167).

Dessa forma, a saúde no trabalho necessita de um tratamento interdisciplinar com vistas a dar conta da complexidade do contexto laboral do ambiente escolar. Além das condições de trabalho, é preciso pensar em um padrão adequado de sobrevivência ao longo da vida. Ou seja, a qualidade de vida no trabalho docente também envolve situações para além dos muros escolares, pois diz respeito às necessidades de alimentação, moradia, lazer, segurança, além do reconhecimento social. Então, investir em qualidade de vida no trabalho docente significa respeito com professor e valorização profissional por contribuir para o progresso/desenvolvimento humano, de forma sustentável, na garantia de uma educação pública de qualidade.

A sustentabilidade estaria relacionada ao processo contínuo de capacitação docente. Ressalta-se que a SMED mantém uma Rede de Formação Continuada. Essa rede possibilita a capacitação aos professores e coordenadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º Ciclos e da Modalidade de EJA). Todavia, faz-se necessária, a criação de redes de aprendizagens descentralizadas de forma a atender as demandas locais, ou seja, na internalidade das escolas, para formar o grupo de docentes, a partir da realidade vivenciada por eles. Tais formações são de suma importância para transformar a escola em um

espaço que objetiva a socialização e a integração tanto dos alunos quanto dos professores. Refletir sobre a prática docente, sobre os processos de ensino e aprendizagem são fundamentais para a melhoria da qualidade de vida do trabalho e, por conseguinte, da saúde ocupacional. É através da experiência e da produção coletiva que se pode construir ações para promover o desenvolvimento das pessoas e a consolidação de uma comunidade de aprendizagem. Por meio do trabalho em grupo que mudanças serão proporcionadas nas escolas, uma vez que as expectativas comuns moverão os atores escolares à ação.

[...] a escola deve ter uma participação ativa dos professores, pedagogos e alunos no processo de decisão, possibilitando o estímulo para a construção de uma “comunidade de aprendizagem”, onde o “trabalho conjunto leva a formular expectativas compartilhadas em relação a objetivos, meios de trabalho, formas de relacionamento, práticas de gestão, etc.”. (ROCHA; SOARES; SANÁBIO, 2014, p. 3).

Para construir uma comunidade de aprendizagem, o diretor deve estipular metas objetivas e viáveis, e mostrar a relevância de todos no processo da gestão e do desempenho escolar, pois todos são responsáveis pelos resultados.

Recomenda-se, então, a criação de um ambiente onde as pessoas possam se sentir bem: bem consigo mesmas, com a chefia, com os colegas de trabalho e com os estudantes. Enfim, um *locus* onde as pessoas se sintam confiantes e cooperem com o grupo, através de um bom clima organizacional, da participação e da abertura às mudanças. É necessário investimentos no desenvolvimento das relações interpessoais, na coesão do grupo, na implicação com a tarefa ensino aprendizagem e no apoio dos diretores ao trabalho docente.

Também, é importante estimular a construção de uma parceria entre a escola e a comunidade. Essa parceria deve ser alicerçada na efetivação da participação de todos os membros da escola. Criaram-se mecanismos que objetivaram a participação dos atores escolares e aos poucos, a participação da comunidade, no gerenciamento da escola, foi/está se consolidando.

É sabido, todavia, que o engajamento da comunidade quase não ocorre em nossas escolas e a participação é um dos maiores desafios da gestão escolar. Como exemplo: os Colegiados e os Conselhos Fiscais que asseguram o espaço à participação dos interessados na gestão escolar. No entanto, a ação da comunidade não se pode resumir a aprovação/referendo de gastos dos recursos financeiros

recebidos pela caixa escolar, mas deve ocorrer de forma a possibilitar a organização do trabalho, no qual o gestor não seja o único responsável pela gestão e condução do planejamento. Isso requer mudança no comportamento e na cultura organizacional. Então, devem ser motivadas as participações, uma vez que o contexto da escola congrega uma diversidade socioeconômico-cultural marcada pela pluralidade de ideias, valores, hábitos e atitudes.

Construir, na prática, uma gestão verdadeiramente participativa significa partir do pressuposto de que exigências decorrentes da democratização da educação, tais como autonomia e responsabilização, geram uma série de mudanças no sistema educacional (de valores, de cultura, dos participantes). Para haver mudança de processos e de modos de gestão, de acordo com Machado (2014), é preciso haver mudança de cultura, o que ocorre somente com base no tempo, na experiência e na aprendizagem. Dessa forma, a conscientização e o envolvimento da comunidade, para se traduzir em efetiva participação de todos os atores escolares, constituem em reflexões necessárias à contribuição da mudança na cultura da escola.

Por não possuir uma rigidez hierárquica, e ser baseada na execução do trabalho específico de lecionar (relação direta entre professor e alunos), é importante a compreensão da percepção dos professores a respeito do ambiente escolar. A participação do professor torna-se elo fundamental da gestão, pois é por meio dela que o professor desenvolve suas potencialidades, se afirma enquanto sujeito e se realiza profissionalmente.

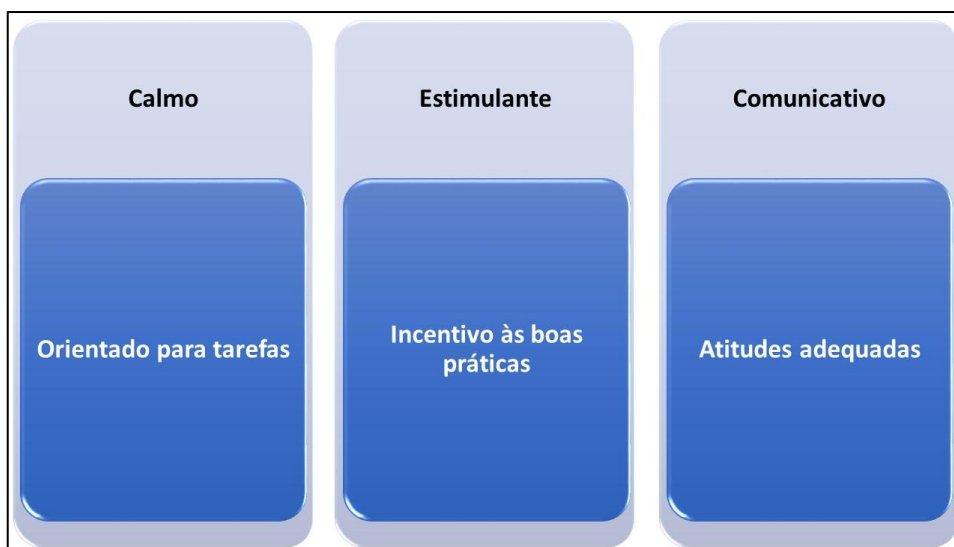
Como já foi elucidada, a instituição escola se configura como uma instituição orgânica, com pouca formalização do comportamento e especialização horizontalizada do trabalho. A criação da atmosfera organizacional deve se traduzir em situações que favoreçam alguns comportamentos, mesmo a ação humana não sendo previsível. Afinal, pessoas diferentes adotam comportamentos diferentes diante da mesma situação.

Um bom ambiente de trabalho caracteriza-se por boa estrutura de autoridade, objetivos definidos, relações harmoniosas entre pais, alunos, direção e colegas de trabalho, além de uma grande expectativa do rendimento dos alunos quanto à proficiência escolar.

Isso significa que a organização deve ser pautada na orientação para as tarefas, no incentivo às boas práticas e a atitudes adequadas. Para proporcionar tais

ações, o ambiente escolar deve ser calmo, estimulante e comunicativo (Figura 11). Ressalta-se que o ambiente calmo é aquele em que a rotina da escola está formatada para os processos de ensino e aprendizagem, como por exemplo, o grupo de professores constituído; elaboração de atividades, de acordo com o perfil da turma, com a intencionalidade pedagógica definida dentro das diretrizes curriculares da RME/BH, além da definição clara dos papéis dos atores escolares.

Figura 11 - Clima escolar



Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Polon (2009), 2015.

O clima escolar deve ser modelado em condições atraentes de trabalho e aprendizagem, ou seja, na autonomia, na confiança, no suporte, no reconhecimento e na inovação. Esses valores auxiliam nas percepções e na determinação apropriada do comportamento humano diante das diversas situações escolares.

Destaca-se, também, que, diferentemente de outras categorias profissionais, os professores são autônomos e detêm o controle do trabalho. Ou seja, se o docente perde o controle do processo ensino aprendizagem, ele perde a integridade do processo e, executando somente uma parte, aliena-se da concepção.

Contudo, pode parecer óbvio, mas a função do gestor é não deixar perder de vista quais são os objetivos e valores educacionais, para se proporcionar um ensino com objetivos definidos (Figura 12).

Figura 12 - Pilares do planejamento docente



Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Polon (2009), 2015.

Esses fatores associados ao monitoramento e à alta expectativa nos alunos podem ser geradores da percepção e do compartilhamento, pelos membros da comunidade escolar, dos mesmos elementos que determinam o bom clima da instituição.

A experiência do trabalho em grupo pode facilitar a produção coletiva de conhecimento e a reflexão acerca da realidade vivenciada pelos seus membros, sendo um importante aspecto para o desenvolvimento de processos reflexivos que apontem estratégias de enfrentamento dos desafios que, muitas vezes, fazem parte das suas situações de vida. (SOUZA et al, 2005, p. 148).

A reflexão da realidade escolar torna-se uma estratégia para que ocorra identificação das angústias e circunstâncias que impactam na prática docente e, consequentemente, no conhecimento e controle do estresse. Sendo assim, ao se conscientizar das causas dos problemas e de como eles interferem na saúde, o professor estaria adquirindo condições de reduzir os agentes estressantes, de aumentar a resistência e de melhorar a própria saúde. Nesse contexto, haveria a apropriação das ferramentas necessárias (recursos sociais e pessoais), para transformar os aspectos das condições de trabalho e promover a melhoria da saúde própria e a de seus pares.

De acordo com Pinotti (2006), o magistério é uma profissão de natureza empática, por exigir contato longo e prolongado com as pessoas. Por lidar

diretamente com o ser humano, o professor se transforma em receptor das mais variadas situações que fogem ao seu controle, muitas vezes por despreparo perante o desafio do ofício de ensinar. Tal fato toma a forma de agentes estressores responsáveis por distúrbios decorrentes do estresse. Para melhorar a qualidade de vida e das aulas, fazem-se precisos a compreensão do aluno real e de seu contexto; o desenvolvimento de habilidades para lidar com os aspectos acadêmicos e socioeconômicos dos alunos e o aprendizado para conviver e relacionar-se com as situações de estresse.

Então, como cada escola possui uma cultura que se altera com o tempo, indicam-se: a discussão e consolidação coletivas sobre as prioridades e conteúdos das mudanças de cada contexto escolar. Mudanças que aumentem a autonomia e controle exercidos pelos professores sobre seu trabalho, sem geração de sobrecarga; enriquecimento do trabalho, e não apenas das tarefas, mediante capacitação profissional, planejada e reconhecida pelo corpo docente e melhorias nas condições do ambiente físico de trabalho.

Aponta-se a necessidade, também, da implementação de ações que promovam a satisfação no trabalho e saúde dos trabalhadores, ou seja reflexões que sugere diretrizes e mudanças na concepção e organização direcionadas para os aspectos psicossociais no trabalho (MARTINEZ, 2004).

Em suma, para os trabalhadores, a construção da saúde é a mobilização consciente ou não das potencialidades de adaptação do ser humano, permitindo-lhe interagir com o meio de trabalho, lutando contra o sofrimento, contra a morte, as deficiências, as doenças e a tristeza. O homem se distingue nitidamente do funcionamento dos sistemas técnicos com os quais ele se defronta, pois é um organismo vivo, perpetuamente em desenvolvimento. Isso quer dizer que ele varia constantemente no tempo, que aprende e é marcado permanentemente pelas situações vivenciadas, que ajusta sua atividade a situações diferentes, dentro de certos limites, ligadas às próprias regras de funcionamento biológico, fisiológico, perceptivo e mental. (ASSUNÇÃO, 2003, p. 1014).

“A relação saúde e trabalho não diz respeito apenas ao adoecimento, aos acidentes e ao sofrimento. Para os trabalhadores, a saúde é construída no trabalho” (ASSUNÇÃO, 2003, p. 1014). Sendo constituída no trabalho, a escola deve ser um local aprazível em que professor se sinta satisfeito ao executar seu ofício de mestre. Deve ser planejado um conjunto de ações que visem à implantação de melhorias que busquem a satisfação social, física, mental e espiritual. Para tal, faz-se preciso a

elaboração de um diagnóstico objetivando o levantamento de informações para propiciar condições de desenvolvimento humano durante a realização do trabalho.

Carvalho (2004) preconiza um modelo explicativo do fenômeno saúde/doença, com quatro grupos: ambiente (físico e social), estilo de vida (comportamento individual), biologia humana (genética) e a organização dos serviços de saúde. Esses grupos se inter-relacionam e, portanto, para se pensar em uma política de promoção à saúde docente, deve-se trabalhá-los.

Pressupondo que práticas não saudáveis compreendem em riscos à saúde, são necessárias intervenções nos hábitos de vida do professor, para a adoção de estilos de vida mais saudáveis. Dessa forma, atua-se no grupo estilo de vida de forma a alterar o comportamento. A alteração comportamental individual pode ser trabalhada para a adoção de um estilo de vida saudável, com alteração dos hábitos alimentares, práticas esportivas e a inclusão de um ambiente social.

Ainda há de se considerar a reformulação nas formas de reconhecimento e valorização dos trabalhadores e de suas funções; possibilidades de desenvolvimento na carreira; implementação de níveis de suporte social; melhorias coletivas no fluxo, suportes e qualidade das informações operacionais e organizacionais, além do fator remuneração.

Partindo-se desses pressupostos, pode-se conferir aos professores a percepção do bem-estar individual, além de proporcionar a construção de um saudável clima organizacional, promovendo efeitos sobre a satisfação do corpo docente da RME/BH.

2.6 Saúde docente e condições de trabalho

O trabalho ocupa papel central na vida das pessoas, além de ser um dos fatores formadores de identidade e de inserção social. A existência de uma relação satisfatória com a atividade ocupacional é fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que é no ambiente de trabalho que ocorre a maior parte das relações afetivas e sociais vivenciadas pelo trabalhador. Por meio do trabalho, o homem se posiciona como indivíduo, se complementa, e confere sentido à vida. No ato de ensinar, o professor busca o encontro da felicidade humana, pois esta resulta

da satisfação das necessidades psicossociais⁴², associadas ao sentimento de prazer e ao sentido de contribuição no exercício da atividade profissional.

A satisfação no trabalho influencia o estado emocional do indivíduo e se manifesta na forma de alegria ou sofrimento. Dessa forma, “o trabalho não é uma entidade, mas uma interação complexa de tarefas, papéis, responsabilidades, incentivos e recompensas, em determinado contexto sócio técnico” (MARTINEZ, 2004, p. 60). A satisfação geral no trabalho dos professores é resultado dos diversos elementos constitutivos do exercício do magistério, ou seja, da organização do trabalho docente e da melhoria ambiental.

[...] os elementos causais da satisfação no trabalho estão relacionados ao próprio trabalho e a seu conteúdo, possibilidades de promoção, reconhecimento, condições e ambiente de trabalho, relações com colegas e subordinados, características da supervisão e gerenciamento e políticas e competências da empresa. (MARTINEZ, 2004, p. 56).

Para Abreu et al (2002), a qualidade de vida é proveniente do bem-estar adquirido entre o equilíbrio das expectativas em relação à atividade profissional e à concretização das mesmas. Diversos são os fatores que influenciam na qualidade de vida. Há fatores objetivos como renda, moradia e posses que associados aos subjetivos (estima, motivação e relações sociais) resultam no sentimento de prazer, de sentido e de contribuição no exercício ocupacional.

Evidencia-se, assim, a necessidade de atenção, para outros fatores – da qualidade de vida, da subjetividade, da história, da cultura, das condições e da organização do trabalho docente – que interferem nas escolhas dos sujeitos e comunidades em relação aos seus cuidados de saúde. (PENTEADO, 2007, p. 20).

Tanto as alterações na organização do trabalho docente, quanto à melhoria do ambiente escolar impactam na satisfação e nos indicadores de saúde dos profissionais do magistério, pois interferem diretamente na autoestima e na identidade profissional dos professores.

Cada professor desenvolve seu ofício de modo pessoal. Ao mesmo tempo que ensina, ele constrói a si mesmo, constituindo a própria identidade. No entanto, se o magistério não atende à demanda do professor, pode causar sofrimento, uma

⁴² Fatores psicossociais são “aqueles que se referem à interação entre e no meio ambiente de trabalho, conteúdo do trabalho, condições organizacionais e habilidades do trabalhador, necessidades, cultura, causas extratrabalho pessoais e que podem, por meio de percepções e experiência, influenciar a saúde, o desempenho no trabalho e a satisfação no trabalho” (MARTINEZ, 2004, p. 56).

vez que deixa de proporcionar prazer. Quando tal fato ocorre, associado à sobrecarga das diversas exigências do sistema educacional e ainda somado às condições ambientais de cada escola, o exercício docente pode desencadear no professor intranquilidades, tensões associadas a sentimentos e emoções negativas, decréscimo da energia vital, humor depressivo-ansioso, depreciação do ego e neuroses.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu saúde como um completo estado de bem-estar físico, mental e social e não somente a ausência de doenças (SEGRE; FERRAZ, 1997). Na definição de saúde da OMS, há a expansão do conceito para além da ausência de morbidades, ou seja, engloba os aspectos econômicos, sociais e psicológicos. No entanto, as políticas da saúde ainda priorizam o controle de doenças.

Recentemente, há uma preocupação com a avaliação de medidas de impacto da doença e comprometimento das atividades diárias, de medidas de percepção da saúde e medida de disfunção/*status* funcional (FLECK, 2000). Tal fato reflete no conhecimento que as pessoas possuem sobre a necessidade de ações preventivas à garantia do estado de bem-estar físico, mental e social. Transpondo para o presente estudo, nota-se um grande aumento da preocupação dos profissionais do magistério no que tange o processo saúde/doença, principalmente o que diz respeito ao bem-estar físico. O professor detém, por exemplo, as noções, o conhecimento e as informações sobre os cuidados sobre a saúde vocal. Contudo, na rotina diária, os hábitos e comportamentos necessários à garantia da saúde vocal não se concretizam. Entretanto, há professores que conseguem elaborar estratégias para a autoproteção vocal diante da hipersolicitação da voz.

Segundo Rocha e Fernandes (2008), a prática docente, a longo prazo, pode desencadear patologias musculoesqueléticas e psicológicas. Esses distúrbios são decorrentes da falta de meios à adaptação, fato que leva ao desequilíbrio corporal e em dor.

No exercício profissional da atividade docente estão presentes diversos estressores psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros relacionados ao contexto institucional e social onde estas são exercidas. Esses estressores persistentes podem levar à síndrome de *Burnout*, que tem vínculo com situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos. (ROCHA; FERNANDES, 2008, p. 27).

Quando a saúde fica prejudicada, há influência diretamente na prática do professor, acarretando em um número maior de faltas e no desinteresse em realizar e inovar a prática docente. A Síndrome de *Burnout*, por exemplo, afeta o ambiente escolar e interfere no alcance dos objetivos educacionais. Leva os professores a um processo de alienação, de desumanização e de apatia, além de ocasionar problemas de saúde e o absenteísmo.

Para Carlotto (2002), o professor foi tirado do meio cultural conhecido e está sendo colocado em outro completamente distinto, sem esperança de retorno à paisagem social do passado. Essa mudança, quando o indivíduo se vê obrigado, em um período curto de tempo, pode acarretar em tensões e desorientações.

Não se trata somente da necessidade de atualização contínua, mas sim da renúncia a conteúdos e a um saber que vinha sendo de seu domínio durante anos. Os professores devem incorporar conteúdos que nem sequer eram mencionados quando começaram a exercer esta profissão. O professor que resiste a estas mudanças, que ainda pretende manter o papel de modelo social, o de transmissor exclusivo de conhecimento e o de hierarquia possuidora de poder tem maiores possibilidades de ser questionado e de desenvolver sentimentos de mal-estar. (CARLOTTO, 2002, p. 23).

A nova ordem social oriunda do desenvolvimento e da massificação de tecnologias sugere uma necessidade de transformação dos sistemas educativos, em função dos novos desafios e exigências da sociedade contemporânea. As escolas tradicionais parecem não possuir as condições ideais para atender às novas exigências do novo estilo de vida. Talvez, a inadequação da organização escola de dar respostas à sociedade centra-se na solicitação da mesma ter que garantir o sucesso escolar de todos e ao fato da ideologia ainda se assentar na sociedade industrial, que visava o sucesso de alguns alunos. A escola que ainda se baseia exclusivamente na instrução, transmissão e aquisição do conhecimento encontra-se desprovida do instrumental necessário à condução do processo ensino aprendizagem no ritmo evolutivo da sociedade. Sem ferramentas para dar respostas à sociedade, nasce, então, o sentimento de incapacidade que gera efeitos negativos no trabalho desempenhado pelos professores, nas relações profissionais e sociais. Consequentemente, não há sincronia com o desenvolvimento da sociedade e a escola acaba tendo o desempenho de sua função comprometida.

Paralelamente, houve a conversão de problemas sociais e políticos em problemas educacionais. E, assim, foram incorporados à rotina escolar problemas de

educação ambiental, de educação sexual, de delinquência, de toxicodependência, de violência e de multiculturalismo.

As transformações societárias estão mudando substancialmente o papel do professor e as funções da escola como instituição social. Tais mudanças sociais forçam a escola e o professor a processarem novas demandas e exigências. Os professores estão diante de novos desafios e dilemas, angústias, desencantos e mal-estares. Nesse sentido, a educação contemporânea, também tem sofrido perdas e ganhos.

A educação retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer. É uma prática histórica e como tal tem o desafio de responder às demandas que os diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. (SOUZA, 2008, p. 24)

Por não conseguir transitar de uma sociedade a outra, surge um mal-estar: a insatisfação com os resultados, a perda de entusiasmo, de criatividade e de otimismo quanto à avaliação do futuro. O ideal seria que as instituições educacionais se transformassem juntamente com a evolução social, uma vez que são organizações que se destinam a dar respostas aos novos desafios que emergem do contexto no qual se encontram. Mesmo não havendo condições satisfatórias, o professor mobiliza suas capacidades na tentativa de se obter resultados.

O efeito do trabalho sobre a saúde nem sempre é atestado em laudos médicos, pois o comprometimento pode ser silencioso e se manifesta como queixas de cansaço e esgotamento.

[...] a atividade realizada por meio das novas técnicas e sob as regras capitalistas de produção engendra efeitos nos trabalhadores que são inéditos em sua forma e na frequência de sua ocorrência, trazendo mudanças no modo pelo qual as pessoas se individualizam, isto é, se constituem como alguém perante os outros. (ASSUNÇÃO, 2003, p. 1013).

Percebe-se uma alteração no perfil da força de trabalho docente, o que implica em novos desafios para os professores, pois não podem contar com o suporte social, uma vez que não há espaço para o diálogo e as vivências humanas. Tais mutações no processo produtivo forjam uma nova realidade, a realidade do professor polivalente e solitário na resolução dos conflitos escolares.

No próximo capítulo, são apresentadas ações que podem minimizar as condições de trabalho desencadeadoras do adoecimento docente das escolas municipais da Regional Pampulha, em Belo Horizonte.

III. RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E SAÚDE

Com o objetivo geral de identificar e relacionar os aspectos existentes no ambiente de trabalho que provocam condições de adoecimento do corpo docente descreveu-se, nos capítulos anteriores, o caso de gestão e analisaram-se as informações relativas às condições de trabalho docente na RME/BH, com enfoque na Regional Pampulha.

O capítulo I abordou a história do trabalho e como a organização escola se estruturou diante das transformações socioeconômicas ocorridas no mundo nas últimas décadas. Assim, a partir do cenário municipal, descreveu-se a RME/BH, para contextualizar a Regional Pampulha e identificar os aspectos que se desdobram em adoecimento ocupacional.

No capítulo II, buscou-se a análise do adoecimento docente com base nos dados da pesquisa de campo cotejados ao referencial teórico. Este subsidiou a compreensão do mundo moderno, que relacionados ao estilo de vida contemporâneo e à pressão laboral podem configurar em estressores.

O presente capítulo objetiva a apresentação do Plano de Ação Educacional (PAE), com a finalidade de se propor ações que visem à melhoria das condições de trabalho e, conseqüentemente, a diminuição do adoecimento ocupacional docente.

3.1 Plano de intervenção

O Plano de Ação não se propõe a eliminar o adoecimento dos professores da RME/BH, mas a oferecer alternativas possíveis aos gestores para minimizar as condições causadoras de patologias na classe docente.

Para a elaboração do plano optou-se por ações já inseridas no cotidiano da gestão escolar, com a finalidade de redirecionar o olhar do gestor, tornando-o capaz de administrar as situações do dia a dia da escola. Com o olhar redirecionado, o diretor poderá propor ações que busquem o equilíbrio entre as exigências ambientais e as pessoais necessárias ao bem-estar e à saúde docente.

Dentre as ações, foram selecionados procedimentos que visam à capacitação continuada dos professores, a melhoria do clima escolar e a constituição do Grupo de Promoção à Saúde Docente (GPSD).

Ao final, propõe-se a inclusão do tema saúde docente na agenda política de discussões para estimular o debate e provocar a intervenção do executivo municipal de forma a considerar alternativas e a formular uma política pública de valorização do magistério e para o problema do adoecimento ocupacional docente.

Como o Plano de Ação Educacional a propor perpassa pela formação docente, primeiramente, descreve-se a Rede de Formação Continuada da SMED, para entendimento e oferta de novos cursos.

3.1.1 Rede Continuada de Formação

A garantia de oportunidades, de tempos e espaços formativos é fundamental para que os profissionais dialoguem sobre as situações de aprendizagem e vivências profissionais. Dentro dessa perspectiva, em 1991, foi criado o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE). Em sua origem, o CAPE tem a atribuição de elaborar e efetivar princípios, concepções, estratégias e ações de formação e diálogo junto aos profissionais de educação da RME/BH.

Apesar de configurar-se como responsável pela implementação da política de formação da SMED, o CAPE não é o único responsável pela formação e capacitação dos profissionais da Rede. A formação docente é constituída pela própria escola, pelo CAPE, pela GCPF e pelas equipes das Gerências Regionais de Educação.

A atual Rede de Formação Continuada da SMED foi, em 2009, idealizada de modo a se constituir em ações de formação para coordenadores e professores que atuam em cada ciclo de formação e aprendizagem das escolas municipais de Belo Horizonte. O objetivo é proporcionar uma adequada mediação didática fundamentando as Proposições Curriculares da RME/BH em conhecimentos teóricos sobre o planejamento, a avaliação e os processos de ensino e aprendizagem.

No Ensino Fundamental, são oferecidas as capacitações Rede de Formação do 1º Ciclo – PNAIC⁴³; Formação de Professore do 1º Ciclo – PNAIC; Formação de Professores do Entrelaçando; Rede de Formação do Projeto 2º Ciclo –

⁴³ O Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é o compromisso assumido pelos governos (Federal, Estadual, Municipal e do Distrito Federal) de que todas as crianças, até os 8 anos de idade, estejam alfabetizadas, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Saberes em Conexão; Laboratórios de Aprendizagem dos Projetos 2º Ciclo – Saberes em Conexão e Laboratórios de Aprendizagem do 3º Ciclo – Sujeitos e Práticas.

Para a EJA são ofertadas capacitações em alfabetização, Linguagens, Ciências Humanas e da Natureza, Matemática, Étnico-Racial, Gênero e diversidade sexual, Política Municipal para a pessoa idosa, além das formações destinadas aos professores das turmas da EJA-Juvenil⁴⁴.

Existem os Pilotos de Formação⁴⁵ destinados aos professores para a Educação Infantil sob a responsabilidade da Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI)⁴⁶. A formação da Educação Infantil é complementada pelos encontros regionalizados e centralizados de coordenação.

Partindo dos princípios de que a escola é o lugar privilegiado da formação; que a formação é um direito profissional e que o professor é o sujeito de seu processo de capacitação, há ainda as formações de responsabilidade das Gerências Regionais Pedagógicas. Essas ocorrem *in loco*, durante as visitas técnicas dos profissionais responsáveis pelo monitoramento das escolas e nos encontros regionalizados de coordenações.

Semanalmente, os técnicos da GERPEG-P visitam as unidades de educação para o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. Os encontros regionais de coordenações objetivam a formação necessária à qualificação permanente da ação pedagógica, para mudar concepções, através de discussões e construções coletivas dos afazeres do coordenador.

Faz-se necessário lembrar que além das formações oferecidas pela SMED e pela GERPEG-P/GERED-P, a capacitação continuada do professor pode ser executada, também, pelas escolas, mediante recursos repassados às Caixas Escolares.

Dentre os recursos financeiros transferidos às Caixas Escolares, existe a subvenção Projeto de Ação Pedagógica (PAP) que se destina à formação em

⁴⁴ A EJA-Juvenil é formatada para o atendimento com duração anual de 600 horas para estudantes alfabetizados da faixa etária dos 15 aos 18 anos, com defasagem idade/escolaridade de, pelo menos dois anos, que tenham, no mínimo, trajetória escolar correspondente ao 5º ano e que não concluíram o Ensino Fundamental (Portaria SMED nº 317, de 20 de novembro de 2014).

⁴⁵ Piloto da linguagem escrita, leitura e oralidade; Piloto sexualidade e gênero; Piloto linguagem digital e Piloto da Avaliação.

⁴⁶ A GECEDI é uma gerência de segundo nível da GCPF.

serviço. A cada edição do PAP é publicada uma portaria que regulamenta as ações que objetivam o fortalecimento pedagógico das escolas.

A formação docente passa a ser fruto da articulação das ações das próprias escolas que elaboram as capacitações internas com recursos das subvenções recebidas, sobretudo a do PAP. Paralelamente, há a organização para a inscrição dos professores nas capacitações ofertadas pela SMED, além dos encontros regionalizados planejados pela GERPEG-P/GERED-P e da formação *in loco* na escola, quando da visita do técnico da GERPEG-P.

Propõe-se a avaliação da atual Rede de Formação Continuada e a inclusão de cursos que contemplem capacitações e demandas profissionais e os aspectos psicossociais.

Destaca-se que os professores que atuam na Rede Continuada de Formação são da própria Rede, com lotação na GCPF, CAPE e GECEDI. Por serem servidores da PBH não haverá despesas extras com a contratação de profissionais para ministrar as formações. O mesmo ocorre com a equipe regional da GERPEG-P.

3.1.1.1 Rede Continuada de Formação profissional e psicossocial

Compreendendo que a formação não deve ser unicamente transmissiva e reprodutiva de saberes, mas que precisa reconhecer as trajetórias dos educadores e suas características propõe-se uma formação dos profissionais no que diz respeito à organização do trabalho docente e a gestão da escola. Para tal as formações deverão ser divididas em dois eixos: profissional e psicossocial. Tais capacitações se justificam, pois na trajetória profissional, o professor (re)elabora seus conhecimentos, conforme a própria experiência e a necessidade de utilização dos mesmos.

Então, reavaliada a atual formação ofertada pela SMED aos professores, a mesma deverá ser configurada de forma a habilitar os professores a desenvolverem um ensino mais coerente com os fins da educação do município de Belo Horizonte. Essa ação se justifica uma vez que o agir do professor se constitui na mobilização de diferentes teorias, metodologia e habilidades. Feito o diagnóstico, deverão ser propostas novas temáticas e ou reformulações que contemplem a multiplicidade de propósitos do trabalho do professor da RME/BH.

O Quadro 7 sintetiza a ação reavaliação da Rede Continuada de Formação, bem como implantação e implementação de novos cursos, além de identificar os atores do processo. As ações foram pensadas com os profissionais lotados na GCPF e no CAPE, portanto não havendo a necessidade de custos com formadores. Ressalta-se que no orçamento da Educação, existe dotação orçamentária para o custeio de reprodução de materiais e para produção de peças gráficas com a finalidade de divulgação das ações da Secretaria. Contudo, as ações relativas à revisão das capacitações oferecidas pela SMED foram formatadas sem a alocação de recursos financeiros, para tanto, indica-se a utilização dos meios eletrônicos.

Entretanto, as indicações de novas capacitações devem ocorrer sempre no final do primeiro semestre, para que as mesmas possam ser inseridas nas discussões orçamentárias, em caso da existência de custos adicionais.

Quadro 7 - Síntese da ação reavaliação Rede Continuada de Formação

O quê	Por quê	Quem	Quando	Como	Quanto
Avaliação dos cursos	Verificação das expectativas de formação dos professores cursistas	Formadores junto aos professores cursistas	Ao final da formação	Aplicação de questionário para verificar eficácia da formação	Sem custos
Diagnóstico de novas formações	Levantamento das demandas dos professores	Formadores	No decorrer da formação	Acolhimento e registro de sugestões	Sem custos
Revisão da Rede Continuada de Formação	Adequação às reais necessidades dos professores	Gerentes pedagógicos, formadores e gerentes da GCPF e diretores do CAPE	No final do ano de cada ano letivo	Realização de avaliações dos professores participantes e das observações dos formadores	Sem custos
Formatação de novos cursos	Atendimento das demandas dos professores	Gerentes pedagógicos, da GCPF e diretores do CAPE	No final do primeiro semestre	Realização de diagnóstico	Sem custos
Escolha do formador	Alocação de profissional com perfil adequado à formação	Gerentes pedagógicos, da GCPF e diretores do CAPE	No segundo semestre	Seleção/indicação	Sem custos
Implantação e implementação de novos cursos	Atendimento das demandas dos professores	GCPF e diretores do CAPE	No primeiro semestre	Indicação do profissional referencia	Sem custos
Divulgação dos cursos	Publicação da Rede de formação junto ao corpo docente da RME/BH	Técnicos da GERED e SMED responsáveis pelo monitoramento da aprendizagem	No início do ano	Na Intranet da Educação, por e-mail e nas visitas às escolas	Sem custos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

As formações que compõem o eixo profissional decorrem do próprio exercício docente e tem como propósito as ciências da educação e da ideologia pedagógica, além dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Partindo de que é na escola que ocorrem os processos de desenvolvimento dos estudantes, a capacitação profissional deve buscar o aprimoramento dos saberes próprios da profissão docente e a compreensão mais profunda do aluno real e seu contexto.

As práticas pedagógicas devem ter como base a vivência do ser e do estar no mundo e não de uma seleção exclusiva do que será aprendido cognitivamente. As formações do eixo profissional devem se assentar nos processos de ensino e aprendizagem, no conhecimento das teorias do desenvolvimento humano. Para, então, organizar a rotina da escola de modo a criar condições adequadas à transformação e ao progresso dos estudantes, através da organização do espaço e tempos escolares, da produção de materiais, da gestão e das práticas pedagógicas. Para tal, é necessário que haja clareza e definição dos modos de como ensinar adequadamente, com vistas à eficácia do ensino. É preciso, também, reconhecer a vivência dos alunos, ou seja, romper com a crença de que o processo de ensino ocorre por etapas, ignorando o desenvolvimento real dos estudantes.

Soma-se ainda o novo perfil profissional imposto pelos padrões de comportamento decorrentes das novas tecnologias da informação que interfere na relação com o conhecimento. Então, além dos conhecimentos científicos da profissão de professor, devem ser considerados os processos de participação, afim de resultar em alterações na prática pedagógica.

São sabidos que a prática do professor exige soluções imediatas diante da mediação entre o conhecimento e o estudante e que a identidade profissional do professor está em constante formação. Tais fatos requerem que o docente esteja preparado para enfrentar e solucionar conflitos. Portanto, o eixo psicossocial versará sobre os aspectos socioemocionais visando ao ensino de estratégias mais adequadas para a lida com os conflitos existenciais e às situações desencadeadoras de estresse, além de incentivar a adoção de um estilo de vida mais saudável. Isso significa que os saberes dos professores se constroem tanto no contexto de sua vida profissional, quanto pessoal, e que sua formação ocorre no processo de interação sociocultural.

A premissa proposta é que o professor precisa estabelecer estratégias para alterar o estilo de vida e o status da saúde, afinal não se consegue a melhoria da saúde somente com a transmissão de conceitos e informações. É preciso compreender que o enfrentamento exige mudanças na abordagem e na escolha individual de cada um.

O elo entre os dois eixos será realizado com formações que visem o entendimento claro do significado e do sentido do trabalho docente, além da construção e do reconhecimento da identidade docente.

Deve-se trabalhar a fundamentação das ações pedagógicas dos professores, para que não haja o descolamento da vivência dos alunos. As formações precisam estimular a criação social dos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, em qual concepção de ser humano que se apoia a prática docente.

Como lugar do processo de ensino e aprendizagem, a escola deve, ainda, possibilitar a participação coletiva, pois é o contato com o outro que possibilita a iminência da transformação, do desenvolvimento humano. Isso significa reconhecer que toda a trajetória vivida, pelo professor, interfere na constituição de sua identidade profissional. Significa, também, assumir que a escola é o meio pelo qual cada indivíduo emerge socialmente e que todos são responsáveis pelo processo de desenvolvimento humano. Portanto, as capacitações devem buscar a reflexão dos papéis dos diversos atores escolares, uma vez que não há uma única identidade, mas uma pluralidade de ações constitutivas dos processos de cognição.

Com relação ao PAP, será necessário incluir, nas diretrizes, a temática da saúde profissional, como uma das possibilidades de formação. Então, precisaria acrescentar critérios para o gasto de forma a contemplar os subterfúgios que visem a redução do mal-estar docente. Dessa forma, sugerem-se os acréscimos no preâmbulo da Portaria, inclusão de incisos e artigos.

Incluir-se-ia a necessidade de promover a saúde dos profissionais que atuam nas escolas municipais, no preâmbulo da portaria que parametriza as regras de utilização dos recursos destinados ao PAP.

No artigo que trata da previsão dos recursos a serem transferidos às caixas escolares, acrescentaria um inciso com o valor fixo a ser destinado a cada grupo de escola/UMEI, segundo o índice do absenteísmo docente. Propõe-se a divisão em cinco agrupamentos, conforme apontado no Quadro 8.

Quadro 8 - Valor fixo de cada grupo de escola calculado do índice do absenteísmo

Índice do absenteísmo docente	Valor por Escola (R\$)	Valor por UMEI (R\$)
até 2,0	3.300,00	3.300,00
de 2,1 até 4,0	4.950,00	4.950,00
de 4,1 até 6,0	6.600,00	6.600,00
de 6,1 até 8,0	8.250,00	8.250,00
de 8,1 até 10,0	9.900,00	9.900,00

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Portaria SMED nº110/2014, 2015.

Os valores fixos são definidos conjuntamente pela Gerência de Articulação Administrativa e Planejamento e pela Gerência de Gestão Administrativa e Financeira. Como proposição, sugere-se o percentual de 30% do valor fixo, em ordem inversa ao NSE, pois quanto maior o valor do índice do absenteísmo maior é o número de dias de ausência do professor da sala de aula. Assim, os valores constantes no Quadro 8 foram calculados a partir do valor fixo, por grupo de escola, da Portaria SMED 110/2014.

Consequentemente, o parágrafo do artigo que explana a composição do valor do PAP, também deve ser acrescido da parcela valor fixo de cada grupo de escola calculado a partir do índice do absenteísmo.

A proposta de incremento financeiro no cálculo da subvenção do PAP é contemplada em um cenário orçamentário ideal. Todavia, não havendo a disponibilidade de recursos orçamentários, sugere-se somente a alteração das regras de utilização da subvenção PAP.

Os artigos reguladores dos projetos e das destinações dos recursos precisam ser incrementados com incisos prevendo o acolhimento de ações relacionadas à promoção da saúde docente.

Por conseguinte, também, devem ser acrescidos campos para contemplar a promoção da saúde docente nos formulários anexos da Portaria do PAP.

O Quadro 9 sintetiza as ações necessárias à reformulação do Portaria do PAP, para acolhimento das alterações necessárias a inserir a possibilidade de gastos com a formação objetivando as reflexões psicossociais no trabalho, para promoção da saúde do professor.

Quadro 9 - Síntese alteração portaria do PAP

O quê	Por quê	Quem	Quando	Como	Quanto
Revisão da Portaria do PAP	Necessidade de atualização	Comissão do PAP	No primeiro semestre	Reuniões da Comissão do PAP	Sem custos
Inclusão da temática promoção da saúde docente	Capacitar os professores a lidar com os aspectos psicossociais do trabalho docente	Comissão do PAP	Na elaboração da portaria	Redação da minuta de portaria do PAP	Sem custos
Publicação da Portaria do PAP	Dispor sobre as regras de utilização da subvenção PAP	Secretário de Educação	No início do segundo semestre	Acolhendo as indicações da Comissão do PAP	Sem custos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

A formação continuada deve tentar mudar as situações de ensino-aprendizagem da escola, portanto deve ser imbuída de significação social e de constante revisão. Deve, ainda, emanar das necessidades sentidas pelos próprios professores, ter foco no cotidiano e ser de iniciativa do coletivo. Assim, a recomendação é que as ações de capacitação se iniciem nas escolas com a utilização da subvenção do PAP. Tal recomendação se justifica para atendimento das configurações das realidades específicas de cada escola.

Para a contratação de profissionais, o gestor deve observar o nível de formação e os valores de hora aula previsto no Quadro 10.

Quadro 10 - Valor hora aula para contratação de formadores com recursos do PAP

Profissional	Carga horária máxima	Nível de Formação Acadêmica	Valor máximo hora/aula
Oficineiro	30 horas/mês	Formação profissional vinculada à oficina	R\$ 30,00
Consultor	20 horas/mês	Graduação	R\$ 100,00
Assessor		Especialização	R\$ 120,00
Palestrante		Mestrado	R\$ 137,00
		Doutorado	R\$ 155,00

Fonte: Portaria SMED nº110.

A formação docente é um processo contínuo, dinâmico que não se evidencia unicamente pela participação em cursos, palestras e seminários. Ela se constrói adequando-se teorias à realidade pedagógica das escolas, com o empenho

e a participação efetiva dos professores na gestão escolar. Nesse sentido, a busca por aprimoramento é marcada pela aspiração de novos conhecimentos, desafios e mudanças.

Considerando que o saber docente é (re)construído na trajetória profissional, o Quadro 11 apresenta a síntese do eixo formação dos professores, como forma de reafirmar a necessidade de instituir prática formativa e significativa para o profissional da Educação.

Contudo, no percurso profissional, costuma surgir fases marcadas por experiências negativas, por sentimentos de rebaixamento da autoimagem, que precisam ser entendidos e receber auxílio adequado. Caso isso não ocorra, essas vivências acabam por converter-se em sofrimento que levam ao afastamento do professor da sala de aula. Dessa forma é importante considerar o professor em própria formação e em confronto com sua prática.

Quadro 11 - Síntese – capacitação continuada profissional

O quê	Por quê	Quem	Quando	Como	Quanto
Oferta de novas capacitações	Formação docente para promoção da saúde laboral	Gerentes pedagógicos, GCPF e CAPE	Rede Continuada de Formação	Nas reuniões de gerentes	Sem custo
Alteração da Portaria do PAP	Inclusão da temática saúde docente	Comissão do PAP	Segundo semestre de cada ano	Publicação da Portaria	Sem custo
Formação nas escolas	Capacitação docente	Técnicos da GERPEG	Durante as visitas semanais	Nos horários de	Sem custos
Formação com recursos do PAP	Capacitação docente	Formadores contratados	Cronograma da escola	Utilização da subvenção do PAP	Hora aula formado r

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Na próxima seção, é apresentada a constituição do grupo de estudos que busca harmonizar os conflitos resultantes das próprias ideias do magistério e a realidade vivenciada no dia a dia da escola.

3.1.2 Grupo de Promoção à Saúde Docente

É reconhecido que as condições de saúde dependem de um conjunto de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que se combinam e resultam em sociedades mais ou menos saudáveis. A situação de saúde de cada grupo de indivíduos está articulada com a condição de vida. Buss (2002) afirma que é na vida cotidiana, que se manifestam as articulações entre o biológico e o social determinantes da situação de saúde, além de ser o espaço mais apropriado para a intervenção. Nessa perspectiva, propõe-se a criação, em cada escola, de Grupos de Promoção à Saúde Docente (GPSD).

O GPSD se constitui por um grupo de professores que interagem cooperativamente de modo a realizar a tarefa de promover a saúde. De acordo com Dos Santos et al (2006), trata-se de uma intervenção coletiva do grupo, constituída e orientada, para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos direcionados à transformação contínua do nível de saúde e condições de vida dos seus participantes.

Seus objetivos são construídos de forma contínua a fim da potencialização das capacidades dos sujeitos, e mudanças de comportamentos e atitudes direcionados ao desenvolvimento da autonomia e enfrentamento das condições geradoras de sofrimentos evitáveis/desnecessários. (DOS SANTOS et al, 2006, p. 347).

Nesse contexto, a saúde passa a ser compreendida não como uma resposta à doença, mas como uma possibilidade de aproveitamento da vida, pois manter-se saudável é um dos recursos para a manutenção da qualidade de vida. Devendo, portanto, constituir-se como meta a ser concretizada pelos professores.

Faz-se preciso a escrita de uma metodologia que traduza as experiências singulares e subjetivas contemplando os significados do viver e da saúde, além de relacionar as dimensões social, biológica e psicológica à situação existencial da liberdade (Dos Santos et al, 2006). Faz-se, então, necessário organizar os procedimentos que normatizarão e possibilitarão o processo de formação dos grupos em cada escola. Nessa perspectiva, precisa ser editado o manual de orientação de formação do Grupo de Promoção à Saúde Docente. Assim sendo, a contratação de um especialista no tema torna-se necessária.

Destaca-se que, em um primeiro momento, o especialista em grupo de promoção a saúde é lotado na GERPEG-P, portanto não haveria os custos com a escrita (R\$2.600,00) nem com a implantação e implementação (R\$1.950,00). Logo, o custo total do empreendimento finalizaria em R\$24.000,00, ou seja, somente, com a produção gráfica do manual. Contudo, havendo necessidade de contratação de um profissional, seria contratada 35 horas de trabalho ao valor de R\$130,00 hora aula.

O quadro 12 sintetiza o eixo GPSD, além de apresentar os custos do processo de implantação e implementação dos grupos nas escolas.

Quadro 12 - Síntese: Grupos de Promoção à Saúde Docente (GPSD)

O quê	Por quê	Quem	Quando	Como	Quanto
Escrita do Manual GPSD	Orientação da constituição dos GPSD	Especialista em Grupo de Promoção à Saúde	Segundo semestre de 2015	Contratação de profissional para a escrita do manual	2.600,00
Manual GPSD (1.500 unidades)	Sistematização e orientação da constituição dos GPSD	Especialista em Grupo de Promoção à Saúde	Segundo semestre de 2015	Reprodução dos cadernos	24.000,00
Implantação e implementação do GPSD	Operacionalização da constituição do GPSD	Especialista em Grupo de Promoção à Saúde	Primeiro Semestre de 2016	Formação sobre a temática para os Diretores e Coordenadores	1.950,00
Constituição dos GPSD nas escolas	Reflexão da realidade vivida pelos professores	Corpo docente das escolas	Primeiro semestre de 2016	Constituição dos grupos nas escolas	Sem custos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

O trabalho em grupo facilita a reflexão das realidades vividas pelos professores, sendo uma das estratégias para o enfrentamento dos desafios do contexto escolar. Ou seja, é um facilitador da expressão das necessidades, expectativas, angústias e circunstâncias que impactam na saúde dos indivíduos. Sugere-se a constituição de grupos com 10 a 15 participantes.

O professor deve aceitar a possibilidade da existência da situação em seus pares e em si próprio (BRITTO, 2008). Ao aceitá-la, ele se capacita a compreender o significado dos sintomas e a identificar os fatores que podem contribuir para o agravamento da saúde. Dessa forma, ele estará apto a estabelecer estratégias e a desenvolver programas personalizados para aumentar a resiliência

diante dos fatores estressores e a reduzir a exposição aos estilos de vida não saudáveis.

As ações de promoção à saúde são resultantes de um complexo processo que envolve o fortalecimento das capacidades e habilidades individuais e coletivas para atuar nas múltiplas dimensões do ciclo de desenvolvimento humano. Assim, sugere-se que o GPSD seja implantado nas escolas da Regional Pampulha na forma de um projeto piloto e, paulatinamente, trabalhar-se-ia a expansão para as demais escolas municipais de Belo Horizonte.

Então, a criação do espaço em que os participantes tenham a oportunidade de refletirem sobre a saúde docente, de forma a favorecer o incremento das capacidades e a escolha de comportamentos se constitui como uma das condições para o cumprimento dos objetivos de promoção da saúde.

3.1.3 Clima escolar

Para proporcionar um trabalho mais humano e produtivo, faz-se necessária a criação de um ambiente, no qual as pessoas se sintam bem consigo mesmas, com as normas sociais de conduta, além do compartilhamento de valores e crenças. A percepção de um clima favorável dentro do ambiente escolar correlaciona-se ao cuidado com as pessoas, com as relações e com o ambiente. Por isso é necessário o estabelecimento de regras claras e consensuais, para que o gestor passa agir tempestivamente diante dos problemas, dando o retorno imediato aos envolvidos e, assim, investir na integração institucional e incentivar a melhoria da aprendizagem.

Para desenvolver e garantir um clima favorável aos processos de ensino e aprendizagem propõe-se a revisão do Projeto Político Pedagógico da Escola, a aprovação do regimento escolar e a construção do Plano de Convivência Escolar.

O Plano de Convivência escolar configura-se na melhoria da qualidade das relações entre os diversos atores da escola, conforme orientações do Plano de Segurança Escolar da RME/BH⁴⁷.

⁴⁷ Em 2014, a SMED apresentou o Plano de Segurança Escolar da RME/BH, para garantir um clima de paz e tranquilidade aos alunos, tornando as escolas em um espaço de convivência social, de tolerância e de respeito à diversidade (SMED, 2014).

Com relação ao custo da hora aula do formador, esclarece-se que a subvenção do PAP contempla a contratação de profissionais para o desenvolvimento de formações, como por exemplo, as que objetivam a revisão do PPP. Portanto, cabe à escola apontar, quando da escrita do PAP, as ações que contemplarão a (re)escrita do PPP, bem como planejar a contratação dos profissionais necessários.

No Quadro 13, estão sistematizadas as ações que visam a melhoria da percepção da qualidade das relações entre os diversos atores escolares.

Quadro 13 - Síntese: Clima escolar

O quê	Porquê	Quem	Quando	Como	Quanto
Regimento escolar	Normatização das regras que norteiam o funcionamento das escolas	Gestor escolar, comunidade escolar e gestores da SMED	Primeiro semestre de 2015	Reflexão dos atores escolares sobre a escola	Sem custos
Projeto Político Pedagógico	Sistematizar a proposta educacional da escola	Gestor escolar e comunidade escolar	Sempre que necessário	Reflexão dos atores escolares sobre a escola	Hora aula formado r
Clima Escolar	Construção do plano de convivência escolar	Gestor escolar, comunidade escolar e gestores da SMED e GERBES	2015	Criação do Plano de segurança escolar	Sem custos
Plano de Segurança Escolar	Melhorar o clima escolar	Gestor escolar, comunidade escolar e gestores da SMED e GERBES	2015	Plano de convivência Escolar	Sem Custos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

O provisionamento de recursos financeiros deve compor as ações do PAP. O mesmo procedimento deve ser adotado para as demais ações que envolvem custeio. Ou seja, o gestor escolar deve provisionar os recursos relativos à contratação de profissionais para o desenvolvimento das ações do Regimento Escolar, do Clima Escolar e do Plano de Segurança Escolar, uma vez que essas ações estão previstas na portaria que estabelece as diretrizes do PAP.

3.1.4 Agenda pública e a constituição de uma política de valorização do magistério

No cenário educacional da Regional Pampulha, estão presentes, tensão na relação com os alunos, excesso de carga horária, sentimento de abandono e de desvalorização profissional. Atrela-se ao fato de que muitos professores não visualizam perspectivas no trabalho, não examinam sucesso profissional, além de não encontrarem a satisfação do ofício de mestre. A consequência é o aumento do estado de angústia e ansiedade. O mal-estar característico de tais estados acaba impactando na vida social e profissional do homem, comprometendo, assim, seu desempenho enquanto pessoa.

Profissionalmente o desenvolvimento do desempenho importa em disposição interna da motivação para melhorar e não da imposição externa de metas quantificáveis. Para Maia (2010, p. 133), “ser professor é uma profissão que exige requisitos que vão muito além de saber conteúdos, que envolve dedicação, prazer, envolvimento, empatia, mas, precisaria haver um resgate de sua valorização”.

A valorização profissional ocorre da articulação dos elementos carreira, jornada e piso salarial e se caracteriza como um grande desafio para a educação brasileira na garantia da educação como um direito inalienável de todos. Assim, a reestruturação do plano de carreira, com incentivos à capacitação profissional, colaborará no processo motivacional dos profissionais da educação e, consequentemente, na redução dos índices do absenteísmo. O adoecimento docente precisa constar na lista dos problemas que precisam de debate para provocar a intervenção da autoridade pública, afinal é a política que define a alocação dos recursos públicos.

Não existe uma única política pública, mas um conjunto de ações escolhidas pelo governo que irão produzir efeitos específicos. Ou seja, é a ação do governo que definirá a implementação de políticas que repercutirão na economia e na sociedade (Souza, 2006). É na fase da agenda que se decide se o tema será inserido na pauta pública. Logo, para que o município implante um projeto, uma ação voltada para promoção, proteção e recuperação da saúde individual e coletiva do professor, faz-se necessária, primeiramente, a inserção na agenda pública. Então, o problema do adoecimento docente perpassa pela sua visibilidade e conscientização de uma ação sobre os processos que contribuem para o

desenvolvimento de agentes estressores e, conseqüentemente, no desencadeamento de patologias ocupacionais da classe docente. Contudo, para se tomar uma decisão, o executivo municipal precisa de uma avaliação a respeito dos custos e benefícios das possíveis opções de ação. Essa avaliação é o estudo de viabilidade econômico-financeira contendo os cenários e possibilidades para a implantação e implementação de uma política pública voltada para promoção, recuperação e proteção da saúde do professor.

Uma melhoria significativa das condições de saúde e da qualidade de vida do servidor municipal de Belo Horizonte ocorreu com a criação do Programa de Atenção Integral à Saúde, Segurança e Qualidade de Vida do Servidor (Saúde Mais), em 2013. O Saúde Mais tem como objetivo a promoção, proteção e recuperação da saúde individual e coletiva dos servidores e empregados públicos municipais, com vistas a uma melhoria da qualidade de vida e a redução do absenteísmo.

Apesar dos avanços, fazem-se necessárias melhorias para minimizar doenças ocupacionais e proteger a integridade e a capacidade de trabalho docente. Portanto, de modo a subsidiar a implantação de ações e programas voltados especificamente para a saúde dos professores, aponta-se a criação da comissão de Monitoramento e Avaliação do Saúde do Professor. Essa comissão teria como atribuições o acompanhamento e a avaliação sistemática do Programa de Atenção Integral à Saúde do professor para propor estratégias que complementem e aprimorem as ações voltadas para a segurança e saúde do professor.

Uma escola autônoma não significa seu isolamento, mas em uma constante permuta entre os diversos setores/atores que a compõem, uma vez que a democracia é construída participativamente. Dentro dessa perspectiva, foi instituído o Fórum de Diretores, em que se debate a Política Educacional de Belo Horizonte. Partindo-se do pressuposto de que a gestão democrática está associada à qualidade dos processos que visem estimular a participação, propõe-se a inclusão na pauta dos Fóruns de Diretores o tema saúde docente. As experiências dos gestores fomentarão as discussões sobre o tema adoecimento docente, ao se discutir os índices do absenteísmo e suas causas.

O atual plano de carreira do magistério da PBH possui como critérios para a progressão a escolaridade e o tempo de docência. A cada três anos, o professor é submetido a uma avaliação de desempenho, podendo subir na carreira um nível. Pela

escolaridade, o professor pode subir cinco níveis, sendo um para especialização e dois para mestrado e dois para o doutorado. A progressão é horizontal, em uma escala de 24 níveis, em que cada um corresponde a um acréscimo de 5%.

Pimentel, Palazzo e Oliviera (2009) asseguram como necessária a revisão do atributo experiência, baseado na antiguidade para a promoção docente, uma vez que o critério tempo na profissão não exerce influência no desempenho dos alunos, de acordo com suas pesquisas. O fato do plano de carreira do magistério da PBH ser baseado na qualificação e no tempo de carreira, talvez, seja o impeditivo da percepção das oportunidades de ascensão profissional. Os apontamentos sugerem o incremento de um sistema de recompensa baseado no desempenho e na dedicação exclusiva. Dessa forma, sugere-se a criação de uma comissão para estudar e propor uma reformulação do atual plano de carreira do magistério de forma a possibilitar maior satisfação profissional.

Por fim, entendendo que cada escola possui uma organização de seus papéis, normas e valores, indica-se a inclusão do aspecto gestão de pessoas no Plano de Trabalho da Gestão a ser elaborado pelos gestores escolares. Em decorrência, será preciso alterar a portaria que estabelece as diretrizes do processo eleitoral para diretores de estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte.

Como as ações do executivo envolvem o dispêndio de recursos financeiros, propõem-se um estudo de viabilidade econômico-financeiro, a ser elaborado pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos (SMARH). Dessa forma, o executivo terá condições de alocar recursos financeiros para satisfazer as demandas de valorização profissional do professor e à promoção da saúde docente.

Realizados os estudos e constatada a viabilidade econômico-financeiro para a execução, caberá ao executivo do município de Belo Horizonte, por intermédio das referidas Secretarias, apresentar ao prefeito o texto político. O texto ainda deverá conter o contexto do cenário da educação de Belo Horizonte, sinalizando as intenções e disputas que influenciam o processo político envolvendo o adoecimento docente na RME/BH. De posse da análise e do contexto, o prefeito poderá viabilizar o debate necessário à implantação e à implementação da política de valorização do magistério com o objetivo de minimizar o absenteísmo docente nas escolas municipais de Belo Horizonte.

Assim, de modo a conduzir esforços que viabilizem a implementação PAE, são apontadas, também, ações que envolvem o executivo municipal (Quadro 14), para colaborar com mudanças administrativas na intervenção do problema em questão. Indicam-se a necessidade de revisão do plano de carreira; inclusão no Plano de Trabalho dos diretores a gestão de pessoas; elaboração de agenda periódica para debates sobre os indicadores básicos do adoecimento na RME/BH; divulgação de atividades periódicas com o objetivo de promover a saúde dos trabalhadores e fomentação de um programa de saúde para o profissional da educação.

Quadro 14 - Síntese: ações do Executivo Municipal (SMED)

O quê	Por quê	Quem	Quando	Como	Quanto
Inclusão na agenda pública a necessidade de promoção da saúde do professor	Promoção, proteção e recuperação da saúde individual e coletiva do professor	Executivo Municipal	2016	Criação da comissão de Monitoramento e Avaliação da Saúde do Professor	Sem custos
Criação da comissão de Monitoramento e Avaliação da Saúde do Professor	Avaliação de medidas e proposição de ações integradas que contribuam para aprimorar as ações voltadas para a segurança e saúde do professor	Executivo Municipal	2016	Indicação dos integrantes pelo Executivo Municipal	Sem Custos
Programa de Atenção Integral à Saúde do professor	Valorização do professor, por meio de melhorias nas condições de trabalho.	Executivo Municipal	2016	Incorporação de ações específicas para o magistério no Programa Saúde Mais	Sem custos
Criação da agenda de debates da saúde docente	Reflexão sobre os índices do absenteísmo e as causas do adoecimento docente	Executivo Municipal (SMED)	2016	Sistematização de fóruns semestrais com os diretores	Sem custos
Revisão do Plano de carreira do Magistério	Implantação e implementação de política de valorização do magistério	Executivo Municipal (SMED e SMARH)	2016/2017	Instituição de comissão para estudos e proposição do plano de	Sem custos

				carreira	
Alteração do Plano de Trabalho dos diretores	Incorporação da gestão de pessoas no plano de trabalho dos diretores das escolas	Executivo Municipal (SMED)	2017	Inclusão da gestão de pessoas na portaria de eleição para diretores das escolas municipais	Sem custos
Inclusão da gestão de pessoas na portaria de eleição para diretores das escolas municipais	Desenvolvimento de uma política de gestão de pessoa na internalidade das escolas	Executivo Municipal (SMED)	2017	Alteração do Decreto e Portaria de Eleição de diretores das Escolas	Sem custos
Estudo de viabilidade	Análise da viabilidade econômico-financeira	Executivo Municipal (SMED e SMARH)	2016	Criação de comissão	Sem custos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

3.2 Relação de trabalho e saúde

Os processos de saúde e doença ocupacional, nas últimas duas décadas, têm sido foco de estudos das diversas ciências sociais, humanas e da saúde. O crescente interesse dos pesquisadores advém da necessidade de entendimento entre as condições de trabalho e a saúde do professor.

Com as transformações do mundo, mudaram-se as características do mercado de trabalho em decorrência das ideias da gestão científica do trabalho, proposta por Taylor.

Na educação, não poderia ser diferente. As escolas aderiram ao paradigma da eficiência, importando princípios e normas dos modelos de gestão. Reformas educacionais foram, então, realizadas combinando planejamento, controle e implementação de políticas públicas para garantir a equidade e a redistribuição de renda. Essas reformas acabaram por gerar consequências profundas no interior das escolas, que desencadearam na reestruturação do trabalho docente.

A partir da década de 1990, as responsabilidades e exigências aumentaram. Paralelamente, houve grande transformação do contexto social que se traduziu em uma modificação do papel do docente. A resultante é a necessidade de

o professor ter que desempenhar vários papéis que antes não constituíam do rol de atribuições do magistério.

O professor perdeu controle da integridade do processo de ensino e aprendizagem, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção da educação. O fato é que o trabalho docente foi reestruturado e uma nova organização escolar nasceu das transformações da sociedade sem as adequações necessárias.

O aumento de afazeres do professor não acompanhado da melhoria das condições de trabalho parece acarretar em processo de precarização do trabalho docente. Esse quadro reflete nos índices do absenteísmo decorrente do afastamento por motivos de saúde. Contudo, esses afastamentos estão concentrados nos meses que antecedem o fechamento dos trimestres e nos que antecedem às férias. Esse fato é revelador, pois nesses períodos, os professores ficam expostos a considerável número de agentes estressores, em virtude do acúmulo de tarefas, tornando-se vulnerável ao estresse. Com a exposição diante de situações que exigem esforços e adaptações e a incapacidade de resposta biopsicológica, associadas a experiências desagradáveis e negativas, há implicações na saúde do professor.

Fica, então, evidenciada a necessidade de construir processos administrativos e educativos que ofereçam ações reflexivas e transformadoras sobre o trabalho docente e a saúde do professor. Nessa perspectiva, o presente PAE foi elaborado a partir dos eixos: capacitação continuada dos professores; a melhoria do clima escolar; a constituição do Grupo de Promoção à Saúde Docente e a inclusão da matéria saúde docente na agenda pública, para debate e estudo da viabilidade econômico-financeiro para subsidiar a elaboração de uma política de governo para o tema.

A Rede Continuada de Formação deve proporcionar reflexões sobre o trabalho e a saúde dos docentes, nos contextos cotidianos da escola e na vida pessoal, para, realmente, se constituir em uma ação transformadora da realidade vivida pelo coletivo de professores. Já o GPSD, além das ações formadoras deve criar estratégias de enfrentamento para o estresse, além de momentos de apoio social, em que são compartilhadas experiências, sentimentos e expectativas.

Espera-se que as capacitações e a constituição do GPSD associadas à revisão do PPP e à normatização de regras reflitam na percepção de um bom clima escolar.

Enfim, o Brasil vive um momento rico na elaboração e implementação de suas políticas educacionais e o desafio que se coloca para o executivo municipal da capital mineira está em prover de forma satisfatória a cidade de bens públicos e implantar e implementar uma política de valorização para o magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo possibilitou investigar a relação entre o ambiente de trabalho e as possíveis condições que desencadeiam no absenteísmo, mais especificamente no adoecimento profissional dos professores da Regional Pampulha da REM/BH. Descreveu o caso de gestão, por meio de informações sobre as condições de trabalho causadoras do adoecimento ocupacional; correlacionou as condições de trabalho aos fatores que provocam o adoecimento; e aponta possíveis soluções para melhorar as condições de trabalho. A metodologia utilizada foi estudo de caso de natureza exploratória e qualitativa.

A pesquisa teve como objeto a investigação das condições que desencadeiam patologias profissionais e considerou, para análise, as licenças iguais ou superiores a 15 dias de ausência do professor, que se associam a tratamentos longos, que podem estar correlacionados a enfermidades provenientes das condições de trabalho.

A literatura utilizada possibilitou o entendimento da relação entre o ambiente de trabalho e as possíveis condições que desencadeiam em agentes estressores, ocasionando estresse, mal-estar e o aparecimento de síndromes que leva o professor a se afastar da sala de aula e a desistir do magistério.

Pôde-se comprovar que, 31,8% estão expostos a estresse; 35,6% apontaram o sintoma de ansiedade; 34,4% se sentem esgotados; na situação de limite, 24,8%. Os percentuais revelam a necessidade de ação voltada à prevenção e à promoção da saúde docente, porque, se não tratado, o estresse, pode desencadear em síndromes, como a de *Burnout*. Verificou que o adoecimento emocional é decorrente das exigências psíquicas, responsável por 42% dos afastamentos do professor da sala de aula superior a 15 dias.

Os professores pesquisados destacaram como motivos de insatisfação a relação aluno professor na sala de aula; as oportunidades de ascensão na carreira; o salário; a atividade docente fora do ambiente de trabalho e a segurança.

Os sujeitos entrevistados argumentaram que a satisfação advém do retorno do trabalho desenvolvido, em sala de aula, pois a interação é a fonte motivadora do labor docente.

Visto que a gestão escolar ocorre por mandato eletivo de três anos, podendo a direção ser reconduzida por mais um mandato, o PAE proposto busca a

integração entre ações da gestão local (interior das escolas/comunidade) e as ações institucionais. Propõe-se o redirecionamento do olhar do gestor escolar para ações já inseridas, no cotidiano da escola. Dessa forma, o diretor poderá implementar ações que busquem o equilíbrio necessário ao bem-estar e a saúde do professorado, minimizando, conseqüentemente, as condições que culminam em processos de adoecimentos e na redução do índice do absenteísmo docente. O Plano foi dividido em quatro eixos: Rede Continuada de Formação, Grupo de Promoção à Saúde, Clima Escolar e a Agenda Pública de Valorização do Magistério.

É por meio da experiência e da produção coletiva que ações são constituídas para promover o desenvolvimento das pessoas e a consolidação de uma comunidade de aprendizagem. É com o trabalho em grupo que mudanças poderão ser proporcionadas com a finalidade de capacitar os professores a compreender o trabalho como um espaço de organização da vida social. Indica a revisão da Rede Continuada de Formação, com base na perspectiva socioeducativa do desenvolvimento humano, para aportar os professores na prática docente.

A formação continuada é necessária tanto na internalidade das escolas, quanto de âmbito central, ou seja, promovida pela SMED. Dentro desta perspectiva, foi proposta a criação do Grupo de Promoção à Saúde Docente, de modo a compreender a saúde como possibilidade de aproveitamento da vida e não como uma resposta à doença. A promoção de uma atmosfera organizacional deve traduzir um ambiente escolar favorável aos processos de ensino e aprendizagem, com regras claras e objetivas, para que as relações entre alunos, professores e pais sejam harmoniosas e em torno de objetivos e valores educacionais comuns. Por fim, foi indicada a inclusão na agenda política a implementação de uma política de valorização do magistério.

Esta pesquisa demonstrou a necessidade de aprofundamento nas políticas institucionais que repercutem no trabalho docente, além de apontar a necessidade de estudos sobre o presenteísmo na RME/BH, sobre a formação continuada dos professores, sobre os perfis de gestão escolar e sobre o plano de carreira do magistério.

REFERÊNCIAS

ABREU, Klayne Leite de et al. Estresse ocupacional e Síndrome de Burnout no exercício profissional da psicologia. **Psicologia Ciência e profissão**. Brasília, v. 22, n. 2, jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2015.

ALBANESI, Cinzia; MARCON, Anna; CICOGNANI Elvira. Senso di comunità e benessere a scuola. **Psicologia Scolastica**. Roma, v. 6, n. 2, p. 179-200, 2010. Disponível em: http://www.educazione.it/public/PS_6_2_1.pdf#page=11. Acesso em: 04 maio 2015.

ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão; LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. Estratégias de recursos humanos e gestão da qualidade de vida no trabalho: o stress e a expansão do conceito de qualidade total. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 40-51, abr./jun. 1998.

ALIGHIERI, Dante. **La divina commedia**. Milão: Ulrico Hoepli, 1991.

ALTOÉ, Adailton. **Políticas institucionais e seus desdobramentos sobre o trabalho docente: absenteísmo e presenteísmo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**. Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 maio 2015.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Adeus ao trabalho?** As metamorfoses no mundo do trabalho e dimensões da crise do sindicalismo. 1994. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, Campinas, 1994.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. **Relações de poder cercando a educação: uma visibilidade Foucaultiana**. Disponível em: www.1dmi.ufpb.br/mirian/relaçãodepoder.pdf. Acesso em: 13 dez. 2012.

ARAÚJO, Luís César G. de. **Organização, sistemas e métodos e as modernas ferramentas de Gestão Organizacional: Arquitetura Organizacional, Benchmarking, Empowerment, Gestão pela Qualidade Total e Reengenharia**. São Paulo: Atlas, 2001.

ARELLANO et. al. **Sistemas de Evaluación del Desempeño para organizaciones públicas** - ¿Cómo construirlos efectivamente? 2012. Disponível em: <http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=124>. Acesso em: 10 mar. 2014.

ARROYO, Miguel G. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho? **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, 1990. v. 1, p. 3-44.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Uma contribuição ao debate sobre as relações saúde e trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 8, n. 4, p. 1005-1018, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v8n4/a22v8n4.pdf>. Acesso em: 08 out. 2014.

AVELATO, Hilda. **Trabalho e neurose**: enfrentando a tortura de um ambiente em crise. Rio de Janeiro: Quartet editora & comunicação, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELO HORIZONTE. Lei 19, de 5 de maio de 1948. Cria o Ginásio Municipal de Belo Horizonte. **Câmara Municipal de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, BH, 5 maio 1948. Disponível em: <http://cmbhsilinternet.cmbh.mg.gov.br:8080/silinternet/consultaNormas/detalheNorma.do?id=2c907f76166df5df01166e5564f60415&metodo=detalhar#>. Acesso em: 17 nov. 2014

_____. Lei 51, de 21 de novembro de 1948. Dispõe sobre a reforma dos serviços da Prefeitura. **Câmara Municipal de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, BH, 21 nov. 1948. Disponível em: <http://cmbhsilinternet.cmbh.mg.gov.br:8080/silinternet/consultaNormas/detalheNorma.do?id=2c907f76166df5df01166e561226049c&metodo=detalhar#>. Acesso em: 17 nov. 2014.

_____. Lei 371, de 1º de fevereiro de 1954. Dispõe sobre a criação da Escola Técnica Municipal de Comércio e dá outras providências. **Câmara Municipal de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, BH, 1º fev. 1954. Disponível em: <http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/238815/lei-371-54>. Acesso em: 03 ago. 2015.

_____. Lei 3.726, de 20 de março de 1984. Regulamenta as Caixas Escolares das escolas municipais de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, BH, 23 mar. 1984. Disponível em: [http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=lei3726_\(caixas_escolares\).pdf](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=lei3726_(caixas_escolares).pdf). Acesso em: 09 out. 2014.

_____. Lei 5.796, de 10 de outubro de 1990. Dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores dos estabelecimentos municipais de ensino. **Câmara Municipal de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, BH, 11 out. 1990. Disponível em: <http://cmbhsilinternet.cmbh.mg.gov.br:8080/silinternet/consultaNormas/detalheNorma.do?id=2c907f76166df5df01166e1c14034bfd&metodo=detalhar#>. Acesso em: 18 nov. 2014.

_____. Lei 7.235, de 27 de dezembro de 1996. 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. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, BH, 28 dez. 1996. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=transparencia_legislacao_evolucao_carreira_lei_7235.pdf. Acesso em: 06 out. 2014.

_____. Lei 7.169, de 30 de agosto de 1996. Institui o Estatuto dos Servidores da Câmara Municipal de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do**

Município, Belo Horizonte, BH, 19 nov. 1999. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=transparencia_legislacao_evolucao_carreira_lei_7169-96.pdf. Acesso em: 02 abr. 2014.

_____. Lei 7.543, de 30 de junho de 1998. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, BH, 01 jul. 1998. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1008635>. Acesso em: 01 out. 2014.

_____. Lei 7.577, de 21 de setembro de 1998. Concede benefícios a servidores, define a jornada de trabalho dos servidores da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, BH, 22 set. 1998. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1005764>. Acesso em: 07 out. 2014.

_____. Lei 8.679, de 11 de novembro de 2003. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de professor para a educação infantil, altera as Leis 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, BH, 12 nov. 2003. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=913685>. Acesso em: 03 nov. 2014.

_____. Lei 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. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, BH, 19 nov. 1999. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1021745>. Acesso em: 13 maio 2014.

_____. Decreto 327 de 12 de agosto de 1954. Dispõe sobre o Regulamento do Ensino Primário Municipal. **Câmara Municipal de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, BH, 22 ago. 1954. Disponível em: <http://cmbhsilinternet.cmbh.mg.gov.br:8080/silinternet/consultaNormas/detalheNorma.do?id=2c907f76166df5df0116705bfd496434&metodo=detalhar#>. Acesso em: 17 nov. 2014.

_____. Decreto 10.496 de 13 de fevereiro de 2001. Dispõe sobre a alocação, denominação e atribuições dos órgãos de terceiro grau hierárquico da estrutura organizacional das Secretarias Municipais da Coordenação de Gestão Regional e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, BH, 14 fev. 2001. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=883484>. Acesso em: 01 out. 2014.

_____. Decreto 11.738 de 24 de junho de 2004. Altera e acresce dispositivos ao Decreto nº 9.371, de 7 de outubro de 1997. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, BH, 25 jun. de 2004. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=921542>. Acesso em: 03 ago. 2015.

_____. Decreto 14.021 de 06 de julho de 2010. Regulamenta o art. 3º da Lei nº 9.815, de 18 de janeiro de 2010. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, BH, 07 jul. 2010. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1037142>. Acesso em: 01 out. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Conjunta SMED/SMAD nº 008 de 2 de dezembro de 1997. 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. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, BH, 3 dez. 1997. Portaria Conjunta da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Administração. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1017111>. Acesso em: 31 jan. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº 110 de 27 de março de 2014. Dispõe sobre a transferência e utilização de recursos financeiros às Caixas Escolares da Rede Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, BH, 8 abr. de 2014. Portaria da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1119063>. Acesso em: 28 jun. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº 317 de 20 de novembro de 2014. Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH, a partir do ano 2015. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, BH, 22 nov. 2014. Portaria da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

BISPO, Carlos Alberto Ferreira. Um novo modelo de pesquisa de clima organizacional. **Revista Produção**. v. 16, n. 2, p. 258-273, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prod/v16n2/06>. Acesso em: 03 maio 2015.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Da relação entre trabalho e saúde à relação entre trabalho e saúde mental. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v. 19, Edição Especial 1, p. 103-111, 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/viewissue.php?id=11>. Acesso em: 04 out. 2014.

BOWLES, Samuel. A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexos sobre o princípio da correspondência. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, v. 1, p. 93-107, 1990.

BRASIL. Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 02, set. 1981. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm Acesso em: 04 set. 2015.

BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do

Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-510, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/08.pdf>. Acesso em: 03 de maio 2015.

BRITTO, Kátia Maria. **Múltiplos olhares sobre o mal-estar e o bem-estar docente em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2876/1/000399729-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2015.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escolar. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **As Organizações Escolares em Análise**. 2ª Edição, Ed. Dom Quixote, 1995.

BUSS, Paulo Marchiori. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciências saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232000000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 maio 2015.

_____. **Promoção da saúde da família**. 2002. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/produtos/is_0103/IS23\(1\)021.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/produtos/is_0103/IS23(1)021.pdf). Acesso em: 26 abr. 2015.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, DF, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso em: 24 maio 2015.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXII, n. 77, p. 207-227, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7051.pdf>. Acesso em: 21 out. 2014.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.

CARVALHO, Sérgio Resende. As contradições da promoção à saúde em relação à produção de sujeitos e a mudança social. **Ciências & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 669-678, set. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232004000300018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 ago. 2015.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador, BA, v. 17, n.30, p.17-32, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero30.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é Burnout? In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**: burnout, a síndrome da

desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137-254.

COSTAS, Ruth. Com medo dos alunos. **Veja**. São Paulo, ano 38, n. 19, p. 62-99, 11 maio, 2005.

CRUZ, Roberto Moraes et al. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**. Florianópolis, p. 147-160, jul. 2010. Disponível em: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1024/863>. Acesso em: 18 jul. 2014.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes, ou saberes dos professores. **Revista Cocar**. Belém, v. 1 n. 2 p.31-39, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/130/106>. Acesso em: 04 out. 2014.

CURTIUS, Ernest Robert. Literatura e Educação. In: CURTIUS, Ernest Robert. **Literatura europeia e Idade Média latina**. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1996. Cap. 3, p. 71-98.

CYRINO, Maria Thereza Ferreira. **Absenteísmo e qualidade de vida no trabalho docente do Centro Paula Souza - região do vale do paraíba e litoral norte**. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.2, n.3, p.01- 13, 2008. Disponível em: <http://rica.unibes.com.br/index.php/rica/article/view/243/234> Acesso em: 03 set. 2015

DIAS, Rafaela Cyrino Peralva. Resenha: modernidade e identidade. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v.17, n.3, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a13v17n3.pdf>. Acesso em: 23 de jan. 2013.

DOS SANTOS, Luciane de Medeiros, et al. Grupos de promoção à saúde no desenvolvimento da autonomia, condições de vida e saúde. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 346-352, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v40n2/28543>. Acesso em: 24 jun. 2015.

FERNANDES, Cláudio Tadeu Fernandes. A crítica da modernidade: breves reflexões de Antony Giddens, Immanuel Wallerstein, David Harvey, Milton Santos e Edgar Morin. **Universitas Relações Internacionais**. Brasília, v. 2, n. 2, p. 17-23, jul./dez. 2004. Disponível em: [file:///H:/UFJF/REFER%C3%80NCIAS%20ABSENTE%C3%80DSMO/REFER%C3%80NCIAS%20ABSENTE%C3%80DSMO%207/292-1063-1-PB%20\(1\).pdf](file:///H:/UFJF/REFER%C3%80NCIAS%20ABSENTE%C3%80DSMO/REFER%C3%80NCIAS%20ABSENTE%C3%80DSMO%207/292-1063-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 13 dez. 2012.

FERREIRA, Leda Lea. Relatório final do Projeto “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”. FUNDACENTRO, SP, abr. 2010. Disponível em:

<https://www.fasul.edu.br/portal/app/webroot/files/links/Seguran%C3%A7a%20Trabalho/Rela%C3%A7%C3%B5estrabalho.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

FLECK, Marcelo Pio de Almeida. O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas. **Ciência & saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232000000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2015.

FLEURY, Afonso Carlos Corrêa; VARGAS, Nilton. Aspectos conceituais. In: FLEURY, Afonso Carlos Corrêa; VARGAS, Nilton (Org.). **Organização do trabalho: uma abordagem interdisciplinar: sete casos sobre a realidade brasileira**. São Paulo: Atlas, 1994. Cap. 1, p. 17-37.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira Saúde Ocupacional**. São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572010000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2015.

FREIRE, Paula Ariane. **Assédio moral, reestruturação produtiva, e síndrome de Burnout em docentes**. 2010. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0509.pdf>. Acesso em: 24 de jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **À sobra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

Fundação Dom Cabral. **Relatório final referente ao programa de gestão escolar da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte**. FDC, maio 2011.

GASPARINI, Sandra Maria. **Transtornos mentais da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. 2005. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. 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>. Acesso em: 24 de jun. 2014.

GATTI, Bernadete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf>. Acesso em: 08 out. 2014.

GESQUI, Luiz Carlos. **Organização da escola, absenteísmo docente, discente e rendimento escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6094. Acesso em: 01 Ago. 2013.

- GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1994.
- _____. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- _____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas 2002.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000200008.pdf>. Acesso em: 03 set. 2015.
- HOLANDA, Aurélio Buarque de et al. **Dicionário Aurélio Eletrônico**. Editora Nova Fronteira, 1999.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, 1991. n.4, p. 3-21.
- JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n2/a07v31n2.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2015.
- JARDIM, Silva. Depressão e trabalho: ruptura de laço social. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. v.36, p. 84-92, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbso/v36n123/a08v36n123.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e a profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. Qualidade de Vida no trabalho: conceitos, abordagens, inovações e desafios nas empresas brasileiras. **Revista Brasileira de Medicina Psicossomática**. v. 1, n. 2, p. 79-83, abr./mai./jun. 1997.
- LIPP, Marilda (Org.). **O stress do professor**. Campinas, SP: Papirus, 2014.
- LOURES, Débora Lopes et al. Estresse Mental e Sistema Cardiovascular. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**. Rio de Janeiro, v. 78, n. 5, p. 525-530, maio 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0066-782X2002000500012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 maio 2015.
- LÜCK, Heloísa, **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MACHADO, Márcia Cristina da Silva. **Videoaula**: A gestão estratégica como caminho para a gestão participativa no sistema educacional. Juiz de Fora. UFJF, [2014]. Disponível em: <http://www.ppgp2013.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=4589>. Acesso em: 28 out. 2014.

MACIEL, Saulo Emmanuel Vieira e SÁ, Maria Auxiliadora Diniz de. Motivação no Trabalho: Uma Aplicação do Modelo dos Dois Fatores de Herzberg. **Studia Diversa**. Rio Tinto, PB, v. 1, n. 1, p. 62-86, out. 2007. Disponível em: http://www.ccae.ufpb.br/public/studia_arquivos/saulo.htm. Acesso em: 30 jul. 2015.

MAIA, Paola Andrade. **As condições do trabalho docente e suas interferências na saúde mental do professor**: um estudo sobre as licenças médicas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010. Disponível em: http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2010/Paola_Andrade_Maia.pdf. Acesso em: 01 out. 2014.

MARGIS, Regina et al. Relação entre estressores, estresse e ansiedade. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**. v. 25, n. 1, p. 65-74, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25s1/a08v25s1>. Acesso em: 27 maio 2015.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. Integração e bem-estar dos funcionários na empresa: Esporte como caminho. In: GONÇALVES, A. et al. **Gestão da qualidade de vida na empresa**. Campinas, IPES, p. 33-46, 2005. Disponível em: http://fefnet184.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/gestao_empresa_cap3.pdf. Acesso em: 02 jul. 2015.

MARQUES, Rosa Maria. Os trabalhadores e as novas tecnologias. In: BRUNO, Lúcia; SACCARDO, Cleusa (Coord.) **Organização, trabalho e tecnologia**. São Paulo: Atlas, 1986.

MARTINEZ, Maria Carmem et al. Relação entre satisfação com aspectos psicossociais e saúde dos trabalhadores. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 55-61, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v38n1/18452.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2015.

MARTINS, João Batista. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996. Disponível em: <file:///H:/UFJF/REFER%C3%80NCIAS%20ABSENTE%C3%80DSMO/REFER%C3%80NCIAS%20ABSENTE%C3%80DSMO%205/9472-35253-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2014.

MARTINS, Maria das Graças Teles. Sintomas de Stress em Professores Brasileiros. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, v. 10, n.10, p. 109-128, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n10/n10a09.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. **O advento da escola como organização que aprende**: a relevância das TIC. Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, jul. 2011. Disponível em: http://www.ppgp2013.caedufjf.net/file.php/156/LEGE_O_advento_da_escola.pdf. Acesso em: 12 dez. 2014.

MELO, Bárbara M. Teixeira E.; GOMES, António Rui; CRUZ, José Fernando A. **Stress ocupacional em profissionais da saúde e do ensino**. 1997. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5350/1/Melo%2cGomes%26Cruz-SO-Revista-UM.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2015.

MINTZBERG, Henry. **Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações**. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **O movimento de constituição da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (1897-1992): progressivo avanço do direito à educação**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

MORETTI, Silvinha. **Qualidade de vida no trabalho x auto realização humana**. 2008. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-12.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. São Paulo. Atlas, 1996.

MORIN, Estelle; TONELLI, Maria José; PLIOPAS, Ana Luisa Vieira. O trabalho e seus sentidos. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v. 19, Edição Especial 1, p. 45-56, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe/v19nspea08.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2014.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 12. Ed. Rio de Janeiro, 2001.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes; VASCONCELOS, Isabella Francisca Freitas Gouveia de. **Teoria Geral da Administração**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MOZZATO, Anelise R.; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4>. Acesso em: 24 maio 2015.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

OZOLIO, Leandro Fernando Andrade. **Processo de adoecimento profissional: estudo de caso da Escola Municipal Professora Ondina Nobre. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Administração de Empresas)** – Instituto de Ciências Econômicas e Gerenciais da PUC MINAS, Belo Horizonte, 2005.

Partido Socialista Brasileiro. **Programa de governo: BH segue em frente 2013-2016**. Belo Horizonte: PSB, 2012. Disponível em: <http://www.marciolacerdabh.com.br/downloads/programa-de-governo.pdf>. Acesso em: 06 out. 2014.

PENTEADO, Regina Zanella. Relação entre saúde e trabalho docente: percepções de professores sobre a saúde vocal. **Revista da Sociedade Brasileira de**

Fonoaudiologia. São Paulo, v. 12, n. 1, p. 18-22, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v12n1/03.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais:** um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PILATTI, Luiz Alberto. Qualidade de Vida no Trabalho e teoria dos dois fatores de Herzberg: possibilidades-limite das organizações. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida.** Ponta Grossa, PR, v. 4, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbqv/article/view/1195/801>. Acesso em: 28 jul. 2015.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; PALAZZO, Janete; OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de. Os planos de carreira premiam os melhores professores?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio Comprido, RJ, v. 17, n. 63, p. 355-380, jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2015.

PINA, José Augusto; STOTZ, Eduardo Navarro. Intensificação do trabalho e saúde do trabalhador: uma abordagem teórica. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional.** São Paulo, v. 39, n. 130, p. 150-160, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572014000200150&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2015.

PINOTTI, Sonia Aparecida Gonçalves. Stress no professor: fontes, sintomas e estratégias de controle. **Revista Uniara,** Araraquara, 2005/2006, n.17/18, 2006. Disponível em: http://www.uniara.com.br/legado/revistauniara/pdf/17/rev17completa_20.pdf Acesso em: 17 jun. 2015.

POLON, Thelma. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à Gestão Pedagógica Eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES – Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005 – Polo Rio de Janeiro.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp116736.pdf. Acesso em: 01 out. 2014.

Prefeitura de Belo Horizonte. **A cidade que prioriza o ensino.** Disponível em: &. Acesso em: 13 set. 2014.

_____. **Relatório do balanço geral:** exercício 2013. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=20171&chPlc=20171&&pIdPlc=&app=salanoticias>. Acesso em: 13 set. 2014b.

_____. **Pampulha:** modernização urbanística acelerada. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=16470&chPlc=16470&&pIdPlc=&app=salanoticias>. Acesso em: 13 set. 2014c

_____. **Pampulha:** a síntese da modernidade. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=16271&chPlc=16271&&pIdPlc=&app=salanoticias>. Acesso em: 13 set. 2014d.

_____. **Programa BH Cidadania:** programa de desenvolvimento integrado. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=politicassociais&lang=pt_BR&pg=5567&tax=8962. Acesso em: 24 out. 2014e.

_____. **Mapas Regionais.** Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=39048&chPlc=39048&viewbusca=s>. Acesso em: 16 nov. 2014f.

_____. **BH Metas e resultados.** Disponível em: <https://bhmetaseresultados.pbh.gov.br/clientes/metas/?q=content/bh-metas-e-resultados>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. **Demonstrativo da aplicação na manutenção e desenvolvimento do ensino:** consolidação geral exercício 2014. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=demonstrativo_aplicacao_manutencao_desenvolvimento_ensino_2014.pdf. Acesso em: 28 jul. 2015b.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar. Processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica 1991. n. 4, p. 91-109.

REINHOLD, Helga Hinkenickel. **O sentido da vida:** prevenção de stress e burnout do professor. 2004. Tese de doutorado (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

RIANI, Frederico Augusto d'Ávila. **Autonomia financeira dos Municípios públicos brasileiros para definição e execução de políticas públicas sociais:** de uma visão geral à análise do Município de Juiz de Fora (2005 a 2010). Disponível em: <http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2082>. Acesso em: 08 out. 2013.

ROCHA Bárbara; SOARES, Fabrício; SANÁBIO Marcos Tanure. A importância da cultura, gestão de pessoas e qualidade na gestão escolar: uma discussão teórica. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PORTO/PORTUGAL, 2014, Porto. **Anais...** Porto: ANAPAE, 2014. Disponível em: http://www.ppgp2013.caedufjf.net/file.php/156/LEGE_A_importancia_da_cultura.pdf. Acesso em: 08 dez. 2014.

ROCHA, Vera Maria da; FERNANDES, Marcos Henrique. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. **Jornal brasileiro de Psiquiatria**. Rio de Janeiro, vol. 57, n.1, pp. 23-27, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jbpsi/v57n1/v57n1a05>. Acesso em: 28 fev. 2015.

SALERNO, Mário Sérgio. **Projetos de organizações integradas e flexíveis:** processos, grupos e gestão democrática via espaços de comunicação-negociação. São Paulo: Atlas, 1999.

SBRAGIA, Roberto. Um estudo empírico sobre o clima organizacional em instituições de pesquisa. **Revista de Administração da Universidade de São**

Paulo. São Paulo, v. 18, n. 2, 1983. Disponível em: <http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=1802030.pdf>. Acesso em: 03 de maio 2015.

SCHERMERHORN Jr., R.; HUNT, James G.; OSBORN, Richard. **Fundamentos de comportamento organizacional**. Porto Alegre: Bookman, 2003.

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Eleição de diretores e vice-diretores das unidades escolares**: triênio 2012-2013-2014. Belo Horizonte: SMED, 2011.

_____. **Plano de segurança escolar da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: SMED, 2014.

SEGRE, Marco; FERRAZ, Flávio Carvalho. O conceito de saúde. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, v. 31, n. 5, p. 538-542, out. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101997000600016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 jul. 2015.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatris Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005. Disponível em: <http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/210/207>. Acesso em: 24 mai. 2015.

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias. Medidas do comportamento organizacional. **Estudos de Psicologia**. São Paulo, v 7, número especial, p. 11-18, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a03v7esp.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2015.

SORATTO, Lúcia; Cristiane, OLIVIER-HECKLER. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 89-110.

SOUZA, Aline Corrêa et al. A educação em saúde com grupos na comunidade: uma estratégia facilitadora da promoção da saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, n 26 (2), p. 147-153, ago. 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/download/4547/2478>. Acesso em: 27 mai. 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 8, n. 16, jul./dez., p. 20-45, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 16 jul. 2015.

SOUZA, Elenice Ferreira de. **Os reflexos da contemporaneidade na profissão docente**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Organizações Sociais) – FUNEDI UEMG, Divinópolis, 2008. Disponível em: <http://www1.funedi.edu.br/files/mestrado/Dissertacoes/TURMA2/DissertacaoEleniceFerreiraSouza.pdf>. Acesso em: 08 out. 2014.

SOUZA, Vânia Pinheiro. **Manual de normalização para apresentação de teses, dissertações e trabalhos acadêmicos**. Juiz de Fora: UFJF, 2011. Disponível em:

<http://www.ufjf.br/biblioteca/files/2008/11/Manual-de-normaliza%C3%A7%C3%A3o-V%C3%A2nia-2011.pdf>.

THIOLLENT, Michel. Problemas de metodologia. In: FLEURY, Afonso Carlos Corrêa; VARGAS, Nilton (Org.). **Organização do trabalho: uma abordagem interdisciplinar: sete casos sobre a realidade brasileira**. São Paulo: Atlas, 1994. Cap. 3, p. 54-83.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio Comprido, RJ, v. 13, n. 49, p. 435-451, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 mai. 2015.

TUMULO, Paulo Sérgio & FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>. Acesso em: 11 out. 2014.

VELOSO, Elza Fátima Rosa; SCHIRMEISTER, Renata; LIMONGI-FRANÇA Ana Cristina. A influência da qualidade de vida no trabalho em situações de transição profissional: um estudo de caso sobre desligamento voluntário. **Revista Administração e Diálogo**. v. 9, n. 1, p. 35-58, 2007. Disponível em: <file:///H:/UFJF/REFER%C3%80NCIAS%20ABSENTE%C3%80DSMO/REFER%C3%80NCIAS%20ABSENTE%C3%80DSMO%207/A%20INFLU%C3%80NCIA%20DA%20QUALIDADE%20DE%20VIDA%20NO%20TRABALHO.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VICÁRIA, Luciana; COTES, Paloma. Muito além do castigo. **Época**, São Paulo, n.365, p. 52-55, 16 maio, 2005.

WEINBERG, Mônica. Sete lições da Coreia para o Brasil: o que o país pode aprender com o bem-sucedido modelo de educação implantado na Coreia do Sul. **Veja**. São Paulo, ano 38, n. 7, p. 60-69, 16 fev. 2005.

WEISS. Carol. Avaliação. In: WEISS, Carol. **Evaluation: methods for studying programs and policies**. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1998. Disponível em: <http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3735>. Acesso em: 10 mar. 2014.

ZAIDAN, Samira; SOUSA, Eustáquia Salvadora. **Estado do conhecimento sobre a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte 1986-2005**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

ZANARDI, Gabriel Seretti. Os professores e sua falta: sinais da precarização da carreira docente. **Inter Meio**, Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.58-72, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/29/58-72%20-%20v15%20n29.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO DOCENTE

Senhor(a) Professor(a),

Este questionário tem cunho estritamente acadêmico. É parte integrante de pesquisa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora. Seu objeto de investigação são as condições de trabalho do docente. Os dados aqui coletados são confidenciais e utilizáveis apenas para efeito de pesquisa. Seja o mais sincero possível ao respondê-lo. Obrigado por sua contribuição no fornecimento das informações, por seu empenho e colaboração.

Leandro Ozolio

Escola/UMEI de atuação

1 Marque a escola em que atua:

- | | | |
|---|---|--------------------------------|
| ☐ EMAFK | ☐ EMH | ☐ EMMMP |
| ☐ EMAP | ☐ EMIAM | ☐ EMMPR |
| ☐ EMCCG | ☐ EMJMH | ☐ EMPAM |
| ☐ EMDO | ☐ EMJPA | ☐ EMPAN |
| ☐ EMFAL | ☐ EMLA | ☐ EMST |
| | | |
| ☐ UMEI Alaíde Lisboa | ☐ UMEI Santa Amélia | |
| ☐ UMEI Braúnas | ☐ UMEI Santa Branca | |
| ☐ UMEI Castelo | ☐ UMEI Santa Rosa | |
| ☐ UMEI Itatiaia | ☐ UMEI Urca Confisco | |
| ☐ UMEI Manacás | ☐ UMEI Vila Antena | |
| ☐ UMEI Ouro Preto | | |

Perfil

2 Há quanto tempo está na docência?

- | | |
|---|---|
| ☐ 0 a 5 anos | ☐ de 21 anos a 25 anos |
| ☐ de 6 a 10 anos | ☐ de 26 anos a 30 anos |
| ☐ de 11 anos a 15 anos | ☐ mais de 31 |
| ☐ de 16 anos a 20 anos | |

3 Há quanto tempo está na docência na PBH?

- | | |
|---|---|
| ☐ 0 a 5 anos | ☐ de 21 anos a 25 anos |
| ☐ de 6 a 10 anos | ☐ de 26 anos a 30 anos |
| ☐ de 11 anos a 15 anos | ☐ mais de 31 |
| ☐ de 16 anos a 20 anos | |

4 Atua como docente em quantas escolas?

- | | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ 1 (uma) | ☐ 2 (duas) | ☐ 3 (três) |
|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|

5 Caso atue em mais de uma escola pública, elas são de quais rede?

- ☐ Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
- ☐ Rede Municipal de Educação (outros municípios da Região Metropolitana)
- ☐ Rede Estadual de Educação de Minas Gerais
- ☐ Rede Federal

6 Atua em escola da rede privada como docente?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| ☐ Sim | ☐ Não |
|------------------------------|------------------------------|

Assinale a opção correspondente ao seu cargo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

7 Caso acumule mais de um BM, na educação, marque as alternativas correspondentes.

- ☐ Professor municipal para a Educação Infantil
- ☐ Professor municipal de 1º e 2º Ciclos
- ☐ Professor municipal de disciplina específica
- ☐ Pedagogo
- ☐ Técnico superior de educação (TSE)
- ☐ Auxiliar de biblioteca
- ☐ Auxiliar de escola
- ☐ Auxiliar de secretaria
- ☐ Analista de política pública
- ☐ Assistente Administrativo

8 O cargo acumulado na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é em escolas diferente?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| ☐ Sim | ☐ Não |
|------------------------------|------------------------------|

9 Se for em escolas diferentes, informe a média do tempo utilizado para o deslocamento:

☐ até 30 minutos ☐ de 30 minutos a 1h ☐ mais de 1h

10 Acumula outro cargo público, fora da Prefeitura de Belo Horizonte?

☐ Sim ☐ Não

11 Caso acumule outro cargo público fora da Prefeitura de Belo Horizonte, diga qual.

☐ Professor
☐ Outro _____

12 O que fez você escolher a profissão de professor? Marque mais de uma alternativa, se for o caso.

☐ Falta de perspectiva na profissão anterior
☐ Falta de opção profissional
☐ Atração salarial
☐ Influência familiar
☐ Realização pessoal/ sonho
☐ Prestígio social
☐ Outra. _____

13 Você faz extensão de jornada da Rede Municipal de Belo Horizonte?

☐ Sim ☐ Não

14 Caso faça extensão de jornada, ela é na mesma escola de lotação?

☐ Sim ☐ Não

15 Caso faça extensão de jornada em escolas diferentes, informe a média do tempo utilizado para o deslocamento:

☐ até 30 minutos ☐ de 30 minutos a 1h ☐ mais de 1h

16 Em média, sua jornada de trabalho semanal em horas é:

☐ 22h e 30 min ☐ 45h
☐ entre 22h e 30 min e 30h ☐ mais de 45 horas

17 Em média, quantas horas semanais você se dedica às atividades docentes em sala de aula da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte?

() até 22h e 30 min

() até 40 horas

() até 30 horas

() até 45 horas

18 Em média, quantas horas semanais você se dedica às atividades docentes fora da sala de aula?

() até 10 horas

() até 20 horas

() até 30 horas

19 Em relação a sua opção de entretenimento você:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente
Lê pelo menos um título de jornal uma vez por semana?				
Assistiu à televisão durante 5 horas ou mais nos últimos sete dias?				
Lê pelo menos um título de revista uma vez por mês?				
Lê pelo menos um título de livro uma vez por mês?				
Frequenta cinema pelo menos uma vez por mês?				
Ouviu alguma emissora de rádio nos últimos 7 dias?				
Vai ao teatro assistir a espetáculos?				
Faz saída para se divertir à noite e/ou aos finais de semana?				

20 Qual a frequência com que pratica atividades físicas?

() não pratico atividade física

() três vezes por semana

() uma vez por semana

() mais de quatro vezes por semana

() duas vezes por semana

21 Seu grau de satisfação com o trabalho desempenhado:

() Muito satisfeito

() Insatisfeito

() Satisfeito

() Muito insatisfeito

() Nem satisfeito nem insatisfeito

Estado de Saúde

22 Você tirou licença médica no período de janeiro de 2013 a julho de 2014?

() Sim () Não () Não me lembro.

23 Caso tenha tirado, qual foi a duração?

() até 5 dias; () de 15 a 20 dias;
 () de 5 a 10 dias; () Mais de 20 dias.
 () de 10 a 15 dias;

24 Você faltou ao trabalho nas duas últimas semanas?

() Sim () Não

25 Você já se ausentou do trabalho (faltas ou licenças médicas) por causa de:

Aspectos	Até 5 dias	De 5 a 10 dias	De 10 a 15 dias	De 15 a 20 dias	Mais de 20 dias
Emocionais					
Físicos					
Outros					

Caso tenha se ausentado por aspectos emocionais, relacione-os:

Caso tenha se ausentado por aspectos físicos, relacione-os:

Relacione outros motivos de sua ausência:

Estresse

26 Em relação a sua saúde mental, você já sentiu um dos sintomas abaixo:

SINTOMA	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente
Estresse				
Ansiedade				
Sintomas depressivos (tristeza, desânimo, apatia)				
Oscilação de humor				
Irritabilidade				
Lapso de memória				
Distúrbio do sono				
Aumento ou falta de apetite				
Resfriados constantes				
Doenças de pele				
Alergias				
Viroses constantes				

(Tradução de CODO, 1999, p. 244)

Se sentiu alguns sintomas não relacionados acima, relacione-os:

Exaustão emocional

27 Com qual frequência sente as condições abaixo:

Questões	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente
Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho.				
Eu me sinto como se estive no meu limite.				
Eu me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho.				
Eu me sinto frustrado com o meu trabalho				
Trabalhar diretamente com pessoas (alunos, colegas. Coordenadores, diretores e demais funcionários) me deixa muito estressado				
Eu me sinto cansado pela manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho				
Eu sinto que estou trabalhando demais no meu emprego				
Trabalhar com pessoas (alunos, colegas. Coordenadores, diretores e demais funcionários) o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim				

(Tradução de CODO, 1999, p. 244)

Realização pessoal

28 Com qual frequência sente as condições abaixo:

Questões	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente
Eu me sinto muito cheio de energia				
Eu me sinto estimulado depois de trabalhar ao lado com minha clientela (alunos)				
No meu trabalho eu lido com os problemas emocionais com muita calma				
Eu posso criar facilmente um ambiente tranquilo com meus alunos				
Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas (alunos, colegas. Coordenadores, diretores e demais funcionários) através do meu trabalho.				
Eu trato de forma adequada os problemas dos meus alunos.				
Eu posso entender facilmente o que sente meus alunos acerca das coisas.				
Eu tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho.				

(Tradução de CODO, 1999, p. 244)

Despersonalização

29 Com qual frequência sente as condições abaixo:

Questões	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente
Eu sinto que as pessoas (alunos, colegas. Coordenadores, diretores e demais funcionários) me culpam por alguns dos seus problemas.				
Eu sinto que trato alguns dos meus alunos com se eles fossem objetos.				
Eu acho que me tornei mais insensível com as pessoas desde que comecei a trabalhar como professor				
Eu acho que o trabalho de professor está me endurecendo emocionalmente.				
Eu não me importo realmente com o que acontece com alguns dos meus alunos.				

(Tradução de CODO, 1999, p. 244)

Inventário

29 Marque o grau de satisfação que você percebe em relação a cada um dos fatores a seguir relacionado. Considere que o grau 1 representa forte insatisfação; o 5 forte satisfação e os demais graus intermediários

1	O ambiente físico do trabalho	1	2	3	4	5
2	A liberdade para escolher o método de trabalho	1	2	3	4	5
3	Seus colegas	1	2	3	4	5
4	O reconhecimento obtido por seu trabalho	1	2	3	4	5
5	Seu superior imediato (chefe)	1	2	3	4	5
6	A quantidade de responsabilidade que assume	1	2	3	4	5
7	Seu salário	1	2	3	4	5
8	A oportunidade de usar suas habilidades	1	2	3	4	5
9	As relações entre a direção e o corpo docente	1	2	3	4	5
13	As oportunidades de ascensão na carreira	1	2	3	4	5
11	A forma pela qual sua escola está sendo administrada	1	2	3	4	5
12	A atenção prestada às suas sugestões	1	2	3	4	5
13	Sua carga horária	1	2	3	4	5
14	A diversidade de seu trabalho	1	2	3	4	5
15	Sua segurança no trabalho	1	2	3	4	5
16	O número de alunos em sala de aula	1	2	3	4	5
17	Projetos a serem executados	1	2	3	4	5
18	Atividade docente fora do horário de trabalho	1	2	3	4	5
19	Jornada de trabalho	1	2	3	4	5

(Inventário extraído da Dissertação de Mestrado intitulada Múltiplos olhares sobre o mal-estar e o bem-estar docente em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre de Kátia Maria Britto, 2008).

ANEXO – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Fale livremente sobre o(s) significado(s) que o seu trabalho como professor (a) tem para você.

1 Como você vivencia seu papel de professor (a)?

2 De que forma você experimenta satisfação no trabalho que desenvolve como professor(a)?

3 O quanto você considera o seu trabalho estressante?

4 Você já adoeceu em função das condições de trabalho vividas por você?

5 O quanto você considera seu trabalho repetitivo ou dinâmico?

6 O quanto você considera que seu trabalho retira o seu tempo para o lazer, para o convívio com a família e para com seus amigos?

7 De que forma você interage profissionalmente com outros professores dentro da instituição em que você trabalha?

8 De que forma você interage pessoalmente com outros professores dentro da instituição em que você trabalha?

9 Você mudaria de profissão?