

O MOVIMENTO PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR E AS LUTAS EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA: A EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

Maria da Consolação Rocha – FAE/UEMG/FAPEMIG

tuca@ongnet.org.br

Resumo: Este artigo analisa a experiência da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RMEBH, com relação à luta pela gestão democrática da escola pública e do sistema municipal de educação. Quatro momentos merecem destaque: a luta pela democratização do país e da escola nos anos 70/80; o projeto Escola Plural; a construção do Sistema Municipal de Educação de Belo Horizonte; as contradições das políticas de valorização do magistério como parte da gestão democrática do sistema educacional.

Palavras-chave: gestão democrática; política educacional; sistema municipal de educação.

A DEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS E DA ESCOLA NOS ANOS 70/80

As jornadas em defesa da escola pública no Brasil nos últimos cinquenta anos têm sido desenvolvidas pelos setores progressistas da sociedade, assumindo diferentes conotações. SOARES (s/d) situa quatro grandes momentos desse movimento em defesa da escola pública. O primeiro corresponde ao período anterior ao Estado Novo, de 1930-1937, tendo como centro o debate entre intelectuais neoliberais e católicos. O segundo, no período democrático-populista (1945-1964), onde ressurge novamente o conflito entre neoliberais e católicos. O terceiro ocorre durante a ditadura militar, onde novamente os privatistas e os publicistas se polarizam. No quarto durante a restauração democrática, com a retomada do debate sobre a universalização da escola.

No final dos anos setenta e início dos oitenta a pauta em defesa da escola pública, gratuita e de boa qualidade incorpora a discussão sobre a gestão democrática da escola. MELLO (1985) assim define a gestão democrática da educação:

...aquela que se preocupa igualmente com o investimento e o custo, que tem sempre presente a necessidade de investir nos aspectos que afetam o cotidiano, a rotina do trabalho escolar; que busca atuar sobre as práticas já consolidadas tornando-as como ponto de partida, sem fazer desabar pacotes prontos que presunçosamente negam tudo que o professor já fez e propõem ‘começar tudo de novo’; é gestão que se dá conta de que não adianta construir escolas nem adotar as belas teorias pedagógicas ou sofisticadas tecnologias de ensino, se o salário do professor está aviltado e sua dignidade profissional degradada pelo clientelismo, irmão bastardo do autoritarismo; ou então não basta investir no professor e dar-lhe apoio técnico, se a escola está caindo aos pedaços, e desprovida de infra-estrutura operacional e administrativa (MELLO, 1985, p.30.).

Mello considera fundamental três eixos de ação: a compreensão do papel do/a professor/a na melhoria da qualidade do ensino; a democratização das relações internas da escola e a

participação das/os professoras/es no destino da educação; as escolhas teóricas que nortearão a organização curricular e as ações de apoio técnico-pedagógico.

A RMEBH, nas últimas décadas, vem participando desse movimento de renovação pedagógica de defesa da escola pública, gratuita e de boa qualidade, e com gestão democrática. A presença de suas/seus profissionais no Congresso Mineiro Educação, no I e II Congressos Político-Pedagógico da RMEBH, nos congressos e conferências realizados pelo Sind-UTE/MG, sindicato da categoria, nas Conferências Municipais de Educação, nos Conselhos Municipais da área social, a construção de alternativas educacionais e a busca de um maior controle sobre o seu fazer pedagógico demonstram esse investimento coletivo.

Alguns momentos se destacaram. Em 1983, no Congresso Mineiro de Educação o debate central foi a eleição direta para direção de escola, a formação de colegiados escolares e assembleias escolares como instâncias de participação do conjunto dos usuários da escola pública e a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos comprometidos com a classe trabalhadora, garantindo o acesso e a permanência das crianças, jovens e adultos na escola.

As primeiras tentativas de renovação nas escolas foram direcionadas para a construção de projetos pedagógicos, organizados por área, por turno ou pelo conjunto da escola. Eram projetos diversificados, que buscavam garantir mais tempo do/a aluno/a na escola, através de atividades culturais, esportivas, de recuperação extraturno, educação de jovens e adultos, abertura de salas de pré-escola, turmas de tempo integral, propiciando mais tempo para a alfabetização das crianças.

Neste período foram produzidos projetos pedagógicos de primeira linha, sendo alguns considerados transgressores por administrações da época. A realização desses projetos foi garantida através da forte organização interna das escolas e das lutas coletivas da categoria pelo reconhecimento das propostas alternativas que estavam sendo gestadas dentro da Rede Municipal de Ensino.

Em seguida, ampliou-se a luta pela democratização das direções escolares, que naquela época eram indicadas por políticos mandatários das regiões. As escolas municipais Levindo Coelho, Isaura Santos, Luiz Gatti, Pedro Guerra e Geteco, à revelia da legislação, elegeram em 1985, as suas direções escolares. Em 1988, após uma greve da categoria, a PBH, administrada pelo prefeito Sérgio Ferrara, do PMDB, realizou intervenção em onze escolas destituindo as suas direções. No entanto, as mesmas resistiram e destituíram os interventores.

Estes fatos fortaleceram e ampliaram a luta da categoria pela eleição das direções escolares sendo consolidada em 1989, com a Administração Municipal, dirigida pelo prefeito Pimenta da Veiga, atendendo a um dos itens da pauta de reivindicação. A eleição direta para as direções de escola tornou-se lei, com mandatos de dois anos, permitida uma recondução. Foi adotado o voto universal garantindo a participação de pais, mães, alunas/os, professores/as e funcionários.

Os Colegiados, formados pela Comunidade Escolar (pais, mães, alunas/os, profissionais da escola) e as Assembléias Escolares já existentes foram fortalecidos, e constituídos nas demais escolas, além de passarem a ter poder de deliberação sobre um grande número de assuntos, ampliando a participação da comunidade na gestão escolar.

Apesar dos avanços, diversos aspectos da vida escolar permaneciam sem uma definição como: o estabelecimento de regras para o conjunto das escolas no que tange a proporção de trabalhadores/as em educação – administrativos e docentes – e o número de alunos; o número de alunos por sala; hora coletiva de estudo do corpo docente; critérios para distribuição de aula entre outros.

Esses impasses foram discutidos, em 1990, no I Congresso Político Pedagógico da RMEBH que contou com a participação de pais/mães, alunos/as, trabalhadores/as da educação. Conforme destaca o documento final do evento

A realização do Congresso é fruto da mudança nas relações das escolas com o órgão central. Mudança essa que não partiu de um só dos lados. Se estamos convencidos de que a Secretaria Municipal de Educação está buscando a mudança, estamos também convencidos de que o movimento da escola é constante e, assim, o "tom" emana dos dois lados. Secretaria e comunidades escolares definiram e assumiram, juntas, a luta (PBH, 1990, p.6).

No congresso foram debatidas e deliberadas questões sobre a função da escola pública, a organização escolar, as normas e critérios para o quadro do magistério. A concepção acerca da função da escola pública foi assim definida

A escola pública tem como função social a educação integral do cidadão. Para isso, é fundamental garantir escola de boa qualidade para todos, possibilita a permanência do aluno na escola, permitir o acesso à escolarização nos níveis e graus superiores, em igualdade de condições (PBH, 1990, p. 09).

Para consolidar essa concepção foram construídos coletivamente projetos político-pedagógicos, a partir da autonomia da escola e da consolidação das instâncias deliberativas como o Colegiado, a Assembléia Escolar e a eleição direta para a direção da escola.

Como mecanismos de qualidade e participação popular foram definidos o incentivo aos grêmios escolares e a implementação do horário integral em pelo menos 10% do número total de

escolas da Rede Municipal de Ensino, a partir de 1991. Entretanto, somente em 2004 foi inaugurada a primeira escola municipal de tempo integral, atendendo crianças de quatro a nove anos de idade, apesar de durante uma década e meia acontecerem experiências de turmas integrais e/ou com extensão de jornada em algumas escolas que não tiveram incentivos da administração municipal.

O I Congresso Político Pedagógico da RMEBH posicionou-se contrário à municipalização do ensino, e estabeleceu fóruns especiais para analisar aspectos específicos como o ensino noturno, ensino profissionalizante, os programas e currículos.

No que se refere à organização escolar, o congresso definiu o número máximo de alunos por turma de acordo com as séries, os critérios para o cadastramento de alunos e o fim do processo seletivo existente nas escolas municipais de 5ª à 8ª séries e de 2º grau.

Foram estabelecidos normas e critérios para o quadro do magistério como a admissão de pessoal a partir da realização dos concursos pelos órgãos centrais e não pelas regionais; a definição das funções e o número de profissionais necessários para cada uma delas de acordo com a proporção de alunos; os critérios para a lista de acesso, distribuição de aulas, excedência, transferência de lotação, afastamento de função e a criação do Centro de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação – CAPE.

Cabe destacar que grande parte das resoluções do I Congresso foi incorporada no capítulo referente à educação, na Lei Orgânica do Município, votada no final de 1990, e uma das propostas definidas no congresso incentivava cada escola a definir o seu projeto político pedagógico, conforme texto abaixo:

O Projeto Político Educacional de uma escola será elaborado em consonância com uma concepção de Escola Pública que tenha como eixo o público da escola e, dessa forma, seja espaço para o exercício pleno da cidadania. A cada unidade escolar caberá a elaboração do seu Projeto Político Educacional, com a aprovação da Assembléia Escolar (PBH, 1990, p.12).

A partir do reconhecimento, por parte da Secretaria Municipal de Educação, os projetos políticos pedagógicos elaborados pelas escolas, estas iniciaram as discussões e elaborações de projetos pedagógicos globais. Contudo, não havia um projeto político-pedagógico global da Administração Municipal. Desta forma, o problema enfrentado pelas/os professoras/es era garantir o compromisso da Administração Municipal com os projetos elaborados. Os projetos eram aprovados, mas uma grande maioria não contava com a sustentação financeira. A PBH não assumia nenhuma responsabilidade pelos projetos desenvolvidos nas escolas, aplaudia algumas

iniciativas, injetava recursos em outras, contudo, não se comprometia com o todo. Sequer as alterações legais, necessárias à plena realização dos projetos de cada escola, eram viabilizadas e diversas grades curriculares ficavam paradas na delegacia de ensino por não se adequarem a uma concepção educacional única, ainda presente nos órgãos centrais do sistema educacional.

Essa situação dúbia reabriu o debate sobre um projeto político-pedagógico global de educação para a Rede Municipal, ao invés de se trabalhar com vários projetos escolares.

O PROJETO ESCOLA PLURAL

Em 1994, no segundo ano de governo Patrus Ananias, foi apresentada a proposta global, denominada Escola Plural. A própria Administração Municipal afirmou que o Projeto da Escola Plural foi uma reorganização do tempo e do espaço escolar, a partir das experiências das escolas municipais, coletivizando uma concepção pedagógica emergente. O projeto surge da experiência concreta de vários sujeitos sociais que durante anos construíram em seu cotidiano alternativas para a garantia do acesso à educação pública de boa qualidade.

O cronograma da Escola Plural estabelecia que, em 1995, o projeto iniciaria nas turmas de pré-escolar e de primeira à quarta série, ficando as demais séries finais do 1º grau para o ano de 1996.

A implementação do projeto não foi unanimidade já que havia uma diversidade de projetos e concepções acerca da organização da escola tendo “como função social a educação integral do cidadão” (PBH, 1990, p.09). Várias experiências estavam sendo gestadas e um caminho foi escolhido pela administração municipal, o que colocou em choque diversas escolas municipais com a Secretaria Municipal de Educação.

As bases da Escola Plural foram apresentadas em documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação – SMED, contendo seus quatro núcleos principais: os oito eixos norteadores, a organização escolar, a abordagem sobre os conteúdos e processos escolares e a questão da avaliação.

A reorganização dos tempos escolares, baseada no/a educando/a, foi mudada quebrando a lógica de transmissão e acumulação que pressupõe idades homogêneas de formação e simultaneidade das aprendizagens, trabalhando com tempos predefinidos e prazos cada vez mais curtos. Assim, os Ciclos de Formação Básica, de oito anos, dos 7 aos 14 anos de idade foram reorganizados em três ciclos: infância (6-9 anos), pré-adolescência (9 a 12 anos) e adolescência

(12 a 15 anos). Dessa forma, ampliou as oportunidades para uma formação-socialização mais equilibrada.

Nas escolas onde se iniciou a implantação da Escola Plural, o número de professores/as foi estabelecido na proporção de três professores/as para cada duas turmas, para garantir melhores condições para o trabalho em equipe, o trabalho com grupos amplos de alunos em atividades gerais e a melhor equação nos momentos adversos de faltas eventuais.

Foram extintas as funções especializadas como Educação Física, Artes, Biblioteca e Eventual que haviam sido consolidadas no I Congresso, de 1990. Cada escola, diante dos critérios de reorganização dos tempos escolares estabeleceu sua melhor forma de organização interna. Algumas optaram pela composição em trios, outras por quartetos, sextetos etc. Em cada equipe foi definida a responsabilidade pelas disciplinas antes ministradas pelas professoras especializadas.

A adoção de três professores para duas turmas foi, a princípio, considerada um avanço por ter aumentado o número de profissionais em diversas escolas, entretanto, naquelas que tinham o quadro completo de pessoal, conforme a resolução do I Congresso Político Pedagógico não houve alteração e em outras houve redução, pois realizavam projetos específicos com seus alunos/as e possuíam um quadro diferenciado de profissionais. Outro problema enfrentado com essa mudança foi a descontinuidade do trabalho nas áreas de Educação Física e Artes nas escolas de 1ª à 4ª séries, já que cada trio iria definir quem ficaria responsável por estes conteúdos. Na área de Educação Física, por exemplo, toda a formação e trabalho realizados a partir do projeto GESBASE foram desconsiderados na reorganização escolar.

O processo de aprendizagem na Escola Plural foi concebido como algo global, por isso, todos os sujeitos e parceiros do processo - profissionais, alunas/os, pais, mães, o Conselho Escolar, os agentes do órgão público – deveriam participar da avaliação com responsabilidades diferentes conforme o objetivo da mesma: o inicial para o diagnóstico e organização dos/as alunas/os de um mesmo Ciclo de Formação em turmas referências; o contínuo para acompanhar o processo, identificando problemas e programando atividades para evitar o acúmulo de dificuldades; o final, para identificar os avanços e os problemas, constituindo-se um diagnóstico para organização do próximo Ciclo.

A avaliação do processo educativo de cada Ciclo de Formação teria periodicidade semestral e seria realizada nos Conselhos de Ciclos, composto pelos professores do ciclo, representantes de

alunos e um representante da coordenação pedagógica. Haveria ainda os Conselhos de Pais, composto pelos pais/mães, o/a professor/a acompanhante, representantes de alunas/os e um/a representante da coordenação pedagógica para discutir e avaliar o processo educativo da turma. Entretanto, essa prática ficou limitada às experiências de poucas escolas, não se consolidando como prática do conjunto da RMEBH.

Um ano após a implantação do projeto Escola Plural, foi votada a nova LDBEN 9394/96. Com isso, iniciou-se o debate acerca da rede municipal constituir-se ou não em um sistema próprio de ensino. O debate durou três anos.

A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Com a LDBEN 9394/96, a administração municipal optou por constituir o Sistema Municipal de Educação a partir da lei 7543/98, criando o Conselho Municipal de Educação e realizando a I Conferência Municipal de Educação. Posteriormente foram realizadas a Constituinte Escolar, a II e III Conferência Municipal de Educação, sendo realizado entre elas o II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal/Escola Plural.

O debate na I Conferência teve quatro teses: A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS, da Secretaria Municipal de Educação; TESE PARA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, das escolas de educação infantil da rede municipal de educação; A LUTA PELA PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL, do Movimento de Luta Pró-creches; NEOLIBERALISMO, LDB E CONSELHOS DE EDUCAÇÃO – UMA ANÁLISE CRÍTICA, de companheiros/as do movimento sindical.

A polêmica da conferência foi o tempo coletivo para a realização das reuniões pedagógicas, que aconteciam há 24 anos, com dispensa de alunos. Apesar dos gestores municipais da área serem contrários à manutenção desta forma de organização das escolas, a maioria da conferência votou favorável a sua continuidade.

Para melhor compreendermos a importância desse tema é necessário retomar o significado da luta por um espaço de trabalho coletivo remunerado nas escolas, como instrumento de formação em serviço e de atualização e qualificação profissional. Após várias greves, as escolas municipais de Belo Horizonte conquistaram as horas de projeto para as escolas de 5º a 8º e 2º grau e as reuniões pedagógicas semanais para as escolas de pré a 4ª série (PBH, 1990, p.13). A organização interna das escolas foi um instrumento importante para a efetivação dessa conquista,

pois, em várias escolas de pré a 4ª série o direito legal ao espaço coletivo de elaboração pedagógica só se concretizou a partir da ratificação do I Congresso Político Pedagógico da RMEBH, da organização das professoras/es para exercerem esse direito e da eleição para direções escolares, já que uma parcela das direções indicadas concebia este espaço coletivo como um desperdício de tempo e prejuízo para os/a alunas/os, ou seja, não trabalho.

Em 2000, foi concluído o processo da Constituinte Escolar, outro momento conflitante entre gestores municipais e a categoria. Na disputa pela definição do modelo da Constituinte Escolar havia duas propostas. A apresentada pela direção da Secretaria, composta de duas fases: a primeira de apresentação da Proposta da Constituinte, discussão e deliberação sobre a mesma; a segunda de discussão em grupos e conferências temáticas e sistematização das discussões. A proposta apresentada pelo sindicato era composta de três etapas: discussão nas escolas, nas regionais e na cidade, tendo como eixo central o tema “desafios, perspectivas e possibilidades da Escola Plural”. Em síntese, a SMED queria consolidar o projeto Escola Plural enquanto a categoria queria avaliar o projeto, seus desafios e perspectivas para corrigir os problemas enfrentados no cotidiano escolar. Prevaleceu a concepção da SMED e durante abril de 1999 a junho de 2000 foi realizado o debate da Constituinte Escolar que não conseguiu realizar seu maior objetivo: a renovação dos regimentos escolares conforme as diretrizes da Escola Plural.

A II Conferência Municipal de Educação, realizada em 2002, foi organizada a partir de trabalhos temáticos em grupos sobre desafios da inclusão social e o papel da educação; educação no contexto das políticas sociais e o desafio da intersetorialidade; gestão democrática da educação e financiamento da educação. Em cada grupo houve uma palestra seguida de debate e apresentação de propostas para serem votadas na plenária final.

Dois aspectos polêmicos marcaram a conferência. Um deles referia-se a inclusão ou não do programa Bolsa-escola nos 30% da verba da educação. A PBH defendia a inclusão, o que na compreensão dos trabalhadores representava uma perda de 5% no orçamento da educação, por isso propunham a ampliação do percentual para 35%. A PBH conseguiu aprovar a redução e legalizar suas contas junto ao Tribunal de Contas do Estado. Outro aspecto era a realização ou não, na conferência, de uma avaliação do projeto Escola Plural, tema que acabou sendo remetido para o II Congresso Político Pedagógico da Rede Municipal/Escola Plural, realizado em 2003.

Em 2003, a PBH adotou um sistema de organização da administração pública baseada na concepção da Qualidade Total. Com isso, realizou uma reforma administrativa e passou a nomear

todos os cargos comissionados de ‘gerentes’, reduzindo as suas atribuições. Como parte desta reforma adotou a avaliação de desempenho como método para o reajuste salarial. Além disso, constituiu o Núcleo de Avaliação do Funcionamento Escolar – NAVFE, para acompanhar a escrituração das escolas, reproduzindo o papel das/os inspetoras/os escolares do passado.

Foi nesta conjuntura que se realizou o II Congresso Político Pedagógico da Rede Municipal/Escola Plural. Os temas debatidos foram: matriz curricular, avaliação formativa e progressão continuada; projeto de formação docente, valorização dos trabalhadores em educação; relação escola/família/comunidade, gestão democrática; trabalho coletivo dos profissionais da educação e a relação com as políticas públicas (intersetorialidade). A grande polêmica do congresso foi a questão da educação infantil, particularmente, a proposta da PBH de criação de uma carreira separada para as professoras que trabalham com esse nível de ensino. Apesar do congresso ter votado pela manutenção da carreira única, na segunda-feira seguinte, o governo, através de barganhas com os vereadores conseguiu aprovar na Câmara Municipal a quebra da carreira do magistério.

No ano de 2004, a PBH tentou prorrogar o mandato das direções escolares eleitas por mais um ano, alegando que a coincidência com a eleição para prefeito e vereadores poderia “politizar” as eleições escolares. A estratégia da PBH foi utilizar-se do fato do Conselho Municipal de Educação ter enviado à Câmara Municipal uma proposta de alteração da Lei Orgânica do Município que passava de dois para três anos a duração do mandato das direções escolares. Tal alteração valeria para as novas direções eleitas, mas era o argumento usado pela PBH para prorrogar o mandato das direções. A categoria se mobilizou e pressionou a Câmara Municipal para não votar a alteração.

Na III Conferência Municipal de Educação, realizada em maio de 2005, o grande debate foi a manutenção ou não das reuniões pedagógicas, o tempo coletivo, com dispensa de alunos. A conferência aprovou a continuidade das reuniões com dispensa de alunos para o ano de 2005 e a realização de um fórum para definir a organização do tempo para 2006. A Secretaria, discordando das deliberações da conferência e do caráter deliberativo da mesma, veiculou uma nota afirmando desconsiderar as decisões ali tomadas. Essa atitude demonstrou um profundo desrespeito com pais, mães, alunos, profissionais da educação e diversos movimentos sociais presentes na Conferência, que participaram ativamente, durante oito dias entre as pré-conferências e a conferência municipal.

AS CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO COMO PARTE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO SISTEMA EDUCACIONAL

Em 1996, foram aprovados o Estatuto do Servidor Municipal e o Plano de Carreira do Magistério. Neles, garantiu-se a conquista do pagamento por habilitação, ou seja, o reconhecimento do direito de salário igual para trabalho igual. Uma relação salarial mais equalizada entre os funcionários da escola municipal permite a construção de relações de trabalho mais equilibradas, rompendo com uma visão segmentada, fragmentada e sexista em relação ao trabalho docente nas séries iniciais, cujas professoras são vistas como pessoas que realizam uma tarefa que exige menos qualificação profissional e, conseqüentemente, devem receber salários menores.

Até 1990, as professoras das séries iniciais (PI), independentemente de seu grau de formação, recebiam um terço do salário das/os professoras/es da quinta a oitava série e do segundo grau (PII). Em 1990, a categoria conquistou o pagamento por habilitação, sendo subdivididas em professoras com formação de nível médio (PINM), aquelas que cursaram apenas o Magistério, e professoras com formação de nível superior (PIH), aquelas que haviam cursado o terceiro grau, trabalhando todas elas no ensino fundamental.

Entretanto, o pagamento por habilitação, durante um período, criou um acirramento nas relações de trabalho dentro das escolas. De um lado, estava o corpo docente de 5ª a 8ª série questionando o tratamento isonômico conquistado pelas PI com curso superior. De outro, as PINM questionavam a ausência de isonomia salarial com as PIH, já que realizavam o mesmo trabalho, e recebiam apenas 1/3 do salário. Permanecia, portanto, uma grande disparidade salarial entre as professoras com curso de magistério e com curso superior, o que levou a uma mobilização específica das primeiras para melhorar a relação salarial. A reivindicação era que fosse estabelecida uma proporção salarial correspondente a 80% do salário daquelas/es com curso superior.

Em 1993, as PINM conquistam a relação de 65% do salário daquelas/es que têm curso superior, além de uma nova subdivisão, as professoras com habilitação superior de licenciatura curta (PILC), que até então estavam excluídas do pagamento por habilitação. Essas passam a receber 80% do salário daquelas/es com licenciatura plena, reduzindo a diferença salarial.

As mobilizações realizadas até 1990 pelo pagamento por habilitação e a mobilização, em 1993, das professoras das séries iniciais com formação escolar de nível médio, pela isonomia

salarial, surpreenderam o próprio sindicato, trazendo a público questões relevantes. Uma delas, a visão sexista que a categoria e a prefeitura reproduzem não somente na forma de tratamento dos diversos segmentos que compõem o quadro do magistério municipal, como discutimos no início deste trabalho, mas também na concepção do valor do trabalho docente nas séries iniciais. Assim, por ser uma tarefa dirigida às crianças pequenas, desqualifica-se quem a exerce, pois,

... ao considerar o 'cuidado' das crianças e sua educação como inerentes à 'natureza' feminina, o trabalho docente passa por um esvaziamento. Tal situação o transforma em uma atividade não mediatizada, não criativa, não rentável, não produtiva e até invisível, como uma extensão do trabalho doméstico (FERNANDEZ, 1994, p.110).

Este debate reapareceu em 2003 com a criação do cargo de Educador Infantil, criado pela PBH, provocando uma alteração na carreira do magistério municipal. Este fato tem sido um ponto de confronto entre a PBH e a educação municipal, tendo provocado em janeiro de 2005 uma greve específica das profissionais que trabalham com a educação infantil e outra, geral da categoria, em maio do mesmo ano. Foi criada uma comissão formada pela PBH e sindicato, para estabelecer acordos acerca dos problemas do setor, realizar uma pesquisa de demanda na cidade e um seminário para debater e definir a política municipal para a educação infantil. Em alguns momentos a comissão foi acompanhada pela Comissão de Educação da Câmara Municipal de Belo Horizonte, que realizou em julho de 2005 juntamente com o sindicato, pois a Secretaria Municipal se recusou a participar, o seminário A CIDADE DISCUTE A EDUCAÇÃO INFANTIL.

O tempo coletivo tem sido um ponto permanente de confronto. A Secretaria Municipal, unilateralmente, decidiu encerrar as reuniões pedagógicas com dispensa de alunos a partir de uma portaria publicada no final de 2004. A categoria resistiu, aprovou a manutenção das reuniões nas Assembléias Escolares e na III Conferência Municipal de Educação. No entanto, o impasse continua, pois a SMED não respeitou as decisões tomadas nas instâncias de deliberação das escolas e do sistema municipal de educação. Caberá agora ao Conselho Municipal de Educação (CME) regulamentar o funcionamento da educação básica municipal para evitar as atitudes autoritárias e unilaterais do governo municipal.

O terceiro ponto de conflito entre a SMED e a categoria é a ausência de uma política salarial geral, com índice único de recomposição das perdas salariais anuais, conforme previsto na Lei Orgânica do Município para pessoal da ativa e aposentados. Ao contrário, após o final da

greve realizada em maio de 2005, a Comissão de Negociação da PBH apresentou um documento onde afirmava que

...a consolidação de política remuneratória satisfatória para os servidores e para a cidade deverá levar em conta critérios tais como: índice de vulnerabilidade social dos alunos, aprendizagem dos educandos, formação dos educadores, resultados do SIMAVE, e índices de evasão escolar (PBH, 2005, n.1, alínea c).

Sabemos que o governador de São Paulo, Geraldo Alkmin aplicou política similar em São Paulo e que essa opção não tem compromisso com os/as profissionais nem com as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas. O único objetivo é reduzir o gasto com a educação pública, controlar o corpo docente e realizar um discurso de que esta forma de organização da remuneração docente garante a qualidade da educação.

O segundo aspecto do documento citado alega que pretende estimular e incentivar os servidores que estejam atuando na sala de aula, por isso propõe que direitos como “o quinquênio, férias-prêmio e a evolução na carreira” sejam rediscutidas “em relação aos servidores liberados para outras atividades” (PBH, 2005, n.2, alínea b). Nos itens anteriores e posterior, cita apenas as liberações sindicais, dando a entender que o exercício deste direito significará a perda de direitos trabalhistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas reflexões acerca da gestão da educação em Belo Horizonte são atuais, pois há fortes sinais de retrocesso na maioria dos governos que ainda não consideram a educação como direito fundamental e têm tratado a participação popular como uma panacéia de eventos e conselhos e não como um efetivo direito social, como forma de democratização do estado. Neste aspecto concordamos com BENEVIDES (1994) ao afirmar que

A institucionalização de práticas de participação popular tem o apreciável mérito de corrigir essa involução do regime democrático, permitindo que o povo passe a se interessar diretamente pelos assuntos que lhe dizem respeito e, sobretudo, que se mantenha informado sobre os acontecimentos de interesse nacional (BENEVIDES, 1994, p.15).

Outro aspecto importante é o tratamento dispensado pelos governos aos funcionários públicos. Cresce e vem se repetindo a discussão realizada por Collor de Mello de que os funcionários são privilegiados e marajás, pessoas que deviam ser vigiadas e punidas. Esta concepção tem reflexos na construção da gestão democrática da administração pública, no geral,

e das escolas, no particular, estabelecendo conflitos, desconfiança, desvalorização e não reconhecimento do trabalho realizado.

Os temas relacionados aos conflitos atuais entre Secretaria Municipal e a categoria refletem a mudança de rumo da administração municipal que, para disputar as últimas eleições e, posteriormente, responder aos ataques que o projeto Escola Plural sofreu durante a mesma, vem realizando um alinhamento com as propostas educacionais orientadas pelas políticas de instituições internacionais, sob o manto dos ideários neoliberais.

O governo municipal pretende impor o desalento à categoria, diminuir a sua capacidade de resistência e assim consolidar um projeto fundado em políticas rebaixadas no campo social.

A luta cotidiana em defesa da democratização efetiva do nosso país e, como consequência da escola pública e a luta da rede municipal de Belo Horizonte são partes do presente e do futuro da educação pública brasileira, pois segundo BENEVIDES (1994, p.33) “a educação política através da participação em processos decisórios de interesse público é importante em si, independente do resultado do processo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. Cidadania e Democracia in Cidadania, *Revista Lua Nova*, 1994, n. 33, CEDEC/São Paulo.

COMISSÃO PERMANENTE DE NEGOCIAÇÃO. *Política Remuneratória* – Prefeitura de Belo Horizonte: 2001.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Teses apresentadas para discussão na I Conferência Municipal de Educação*. CME, Belo Horizonte: 1998.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *I Conferência Municipal de Educação: relatório sistematizado da produção dos grupos de trabalho sobre as teses aprovadas na plenária geral do dia 12 de agosto de 1998*. CME, Belo Horizonte: 1998.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Anais da II Conferência Municipal de Educação*. CME, Belo Horizonte: 2004.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p.110.

LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO. Câmara Municipal de Belo Horizonte, 1990.

LEI 9394/1996. Câmara Federal, 1996.

LEI 7543 de 30/06/1998. Câmara Municipal de Belo Horizonte, 1998.

MELLO, Guiomar Namó. Ensino de 1º grau: as estratégias da transição democrática In: MELLO, Guiomar Namó(coord.). *Educação e Transição Democrática*, São Paulo: Cortez Editora, 1985, p.30.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *I Congresso Político Pedagógico* – PBH. Prefeitura de Belo Horizonte: 1990.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Caderno Escola Plural*. Prefeitura de Belo Horizonte: 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural e a Constituinte Escolar: o direito a ter direitos*. Prefeitura de Belo Horizonte: 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural*. Prefeitura de Belo Horizonte: 2004.

SOARES, Rosemary Dore. *As Lutas pela Escola Pública no Brasil*, Universidade Federal de Minas Gerais, mimeo, s/data.

ROCHA, Maria da Consolação. *Magistério primário: uma fotografia da rede municipal de ensino de Belo Horizonte*. FAE/UFMG.1996. (Dissertação de Mestrado).