

EIXO 1: Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação

**POLITICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO DE BELO HORIZONTE
(1993/2007): A AVALIAÇÃO DE GESTORES E SINDICALISTAS**

Maria da Consolação Rocha
Escola Municipal Cônego Raimundo Trindade
Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais
tuca564@ig.com.br
Núcleo de Pesquisas sobre Formação, Trabalho Docente e Discurso Pedagógico

Resumo

Este artigo analisa as políticas de valorização do magistério da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no período de 1993 a 2007, a partir de entrevistas realizadas com gestores e sindicalistas. Acreditamos que as políticas de valorização profissional exigem a construção de um diálogo entre governos e trabalhadores/as, bem como a capacidade de construir sínteses e acordos. O artigo está organizado em três partes: a apresentação dos/as entrevistados/as; as reflexões que compartilham organizadas em três eixos (conceitos de valorização profissional, avaliação das políticas educacionais, avaliação das relações entre governo, sindicato e categoria); as nossas considerações sobre o tema.

Palavras-chave: políticas públicas, política educacional, políticas de valorização do magistério

POLITICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO DE BELO HORIZONTE (1993/2007): A AVALIAÇÃO DE GESTORES E SINDICALISTAS

Maria da Consolação Rocha
Escola Municipal Cônego Raimundo Trindade
Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais
tuca564@ig.com.br
Núcleo de Pesquisas sobre Formação, Trabalho Docente e Discurso Pedagógico

Este artigo analisa as políticas de valorização do magistério da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no período de 1993 a 2007, a partir de entrevistas realizadas com gestores e sindicalistas. Acreditamos que as políticas de valorização profissional exigem a construção de um diálogo entre governos e trabalhadores/as, bem como a capacidade de construir sínteses e acordos. O artigo está organizado em três partes: a apresentação dos/as entrevistados/as; as reflexões que compartilharam organizadas em três eixos (conceitos de valorização profissional, avaliação das políticas educacionais, avaliação das relações entre governo, sindicato e categoria); as nossas considerações sobre o tema.

1. Apresentação dos/as entrevistados/as

O período de 1993 a 2007 compreende os governos: Gestão Frente BH Popular (1993/1996), Gestão BH pela Vida (1997/2000), Gestão BH Participativa (2001/2004), Gestão BH no Rumo Certo (2005/2008). Essas gestões representam, em certa medida, a permanência de um mesmo núcleo dirigente na educação municipal. Em 1995 foi implementado o projeto Escola Plural com forte repercussão no período aqui analisado.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de setembro e dezembro de 2008 com os dirigentes governamentais e sindicais que participaram das mesas de negociação de 1993 a 2007 e apresentados a seguir em ordem alfabética:

a) David Júnior, professor de matemática na RMEBH, foi diretor da Escola Municipal Governador Carlos Lacerda, membro da Coordenação de Política Pedagógica (1993/1996), Secretário-Adjunto de Educação (1997/2000), Secretário de Educação (2001/2002) e Secretário de Direitos de Cidadania (2003/2008).

b) Fernando Cabral, professor de biologia na RMEBH, foi vereador da capital mineira (1989/1992), Secretário de Administração (1993/1996), presidente da Beneficência Municipal (BEPREM) de 1993 a 2000 e Administrador da Regional Centro-Sul (2002/2008).

c) Glaura Vasques de Miranda, professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, foi titular da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de 1993 a 1996.

d) Laraene Alves Tolentino, supervisora pedagógica na RMEBH, foi diretora estadual do Sind-UTE/MG (1994/1997) e da Subsede da Rede Municipal (1998/2001 e 2001/2004).

e) Maria Ceres Spínola, professora da Universidade Federal de Minas Gerais, foi Secretária Municipal de Educação (1997 a 2000), e assessora especial do prefeito (2001/2002).

f) Maria Clemência de Fátima Silva, professora de português e dos anos iniciais do ensino fundamental na RMEBH, foi diretora do SIND-UTE/MG (1990/1992), da Direção Colegiada da Rede Municipal de Educação (1990/1993) e membro do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME) de 1998/2002.

g) Miguel Arroyo, professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, foi Secretário-Adjunto de Educação (1993/1996).

h) Nivaldo Lara Arruda, professor de práticas agrícolas na RMEBH, foi diretor da Subsede da Rede Municipal do Sind-UTE/MG (1997/2000 e 2003/2006) e do SindREDE/BH (2006).

i) Pedro Valadares, professor dos anos iniciais do ensino fundamental na RMEBH, foi diretor da Subsede da Rede Municipal do Sind-UTE/MG (1997/2000 e 2003/2006), e do Sind-REDE/BH (2006/2008).

2. Apresentação das reflexões compartilhadas pelos/as entrevistados/as

As reflexões que os/as dirigentes entrevistados/as compartilharam conosco, foram organizadas em três eixos: conceito de política de valorização dos/as profissionais da educação; avaliação das políticas implementadas no período de 1993 a 2007; avaliação das relações entre governo, sindicato e categoria.

2.1. Conceito de política de valorização dos/as profissionais da educação

Os/as entrevistados/as destacaram que a política de valorização profissional deve compreender o salário, a carreira, a formação continuada e em serviço e as condições de trabalho. Entretanto, citaram outros três aspectos como fundamentais: a valorização do trabalho, a valorização do/a trabalhador/a, a valorização da escola pública.

A **valorização do trabalho**, aspecto apresentado por Miguel Arroyo e Maria Clemência, implica no reconhecimento das experiências significativas realizadas pelo/a profissional da educação em seu local de trabalho, o reconhecimento do seu protagonismo. Para Arroyo, é necessário destacar a seriedade e o compromisso desses/as profissionais e construir condições para a “resignificação coletiva” de suas práticas. O/a trabalhador/a em educação deve ser reconhecido/a como autor/a de práticas alternativas, práticas positivas, no sentido de constituir-se como um intelectual, na perspectiva gramsciana. Para ele, a valorização do trabalho vincula-se diretamente ao projeto político pedagógico realizado, e no caso da RMEBH, ao projeto Escola Plural.

Arroyo e Glaura relatam que buscaram construir formas de participação efetiva dos/as profissionais da educação municipal na elaboração das propostas pedagógicas, com o objetivo de valorizar e reconhecer o trabalho desenvolvido nas escolas.

Glaura compreende a “criação” da Escola Plural, como um projeto construído a partir do levantamento das propostas inovadoras realizadas nas escolas, como um atendimento a uma reivindicação da categoria, de um compromisso eleitoral assumido pelo prefeito Patrus. Para ela, a institucionalização do projeto gerou muitos conflitos, pois exigia uma nova formulação da política de formação continuada e em serviço e uma nova organização dos tempos e espaços escolares. Ela avalia que uma das poucas coisas que ficou da Escola Plural foi o nome, pois o projeto não teve quem o defendesse de verdade nos governos seguintes, faltou quem discutisse com os/a professores/as os problemas enfrentados no dia-a-dia. Para Glaura, o projeto Escola Plural foi mal compreendido em função da sua concepção de avaliação, pois o/a estudante deveria ser avaliado em processo, ele deveria aprender.

Na opinião de Laraene, a Escola Plural, foi uma apropriação de uma criação, de uma iniciativa dos/as trabalhadores/as. Ela avalia a institucionalização dessas experiências como uma espécie de cooptação dos/as trabalhadores/as que transgrediam em sua prática pedagógica. Para ela, ao abraçar a política educacional, agora institucionalizada, eles entram de cabeça no projeto, mas o projeto pedagógico já não é mais deles, é do governo. É o que salienta Pedro Valadares ao opinar que, apesar dos ressentimentos, do arrocho salarial, havia uma empolgação em relação ao projeto Escola Plural, considerado como um atendimento à reivindicação da categoria.

Em relação à nova organização dos tempos e espaços escolares, Arroyo e Clemência registram que ela envolve um debate histórico realizado nos movimentos em defesa da escola pública. Na opinião de Arroyo, sendo o trabalho o determinante na escola, pois antes de ser

um lugar de currículo, a escola é um lugar de trabalho, qualquer reforma, qualquer mudança pedagógica, nele repercute. Por isso, compreende que para mudar as condições de trabalho é necessário mudar a condição de “aulista” dos/as professores/as e garantir tempo coletivo de trabalho diante das enormes responsabilidades e dificuldades enfrentadas pelas escolas. Para alcançar esse objetivo, o tempo de estudo previsto na carga horária docente foi somado e redistribuído para o trabalho coletivo da escola. Desta forma, surgiu o conversor de tempo de trabalho “1.5”, ou seja, a relação de 3 docentes para cada 2 turmas. Ele avalia que, em um segundo momento, seria possível construir uma organização mais adequada dos tempos escolares, pois os dados do período apontavam que mais de 40% dos/as professores/as trabalhavam em dois turnos, com dois cargosⁱ ou em regime de dobra. Essa situação, a seu ver, possibilitava pensar uma nova organização do trabalho, como por exemplo, a opção por trabalhar em uma só escola, na mesma matéria, com o mesmo ciclo de formação.

Na opinião de Maria Clemência, a **valorização profissional** passa pela possibilidade de se qualificar, de ter mais tempo para estudar. Ela avalia que o gestor público em geral começa as reformas de governo pelo tempo, sendo esse um aspecto importante para a administração da política. Considera que, no caso do governo de 1988 a 1992, esse mecanismo se dava quando se exigia que as escolas tivessem que apresentar um projeto para determinar os benefícios, e o benefício sempre era o tempo, um tempo maior para o projeto, combinado com a redução no número de aulas.

Segundo Maria Clemência, a implantação da Escola Plural significou um momento ímpar de debate, de discussão, de estudo, de reflexão da RMEBH; um momento de flexibilização do tempo de estudantes e professores/as para pensar, se formar; um momento de ampliação do número de professores/as, de reconhecimento das experiências. Havia um tempo oficializado para pensar. Segundo ela, as duas intervenções mais fortes em relação à organização dos tempos escolares ocorreram na Gestão BH pela Vida e Gestão BH no Rumo Certo, ou seja, de 1999 a 2008. Entretanto, ela avalia que na Gestão BH no Rumo Certo, a SMED conseguiu piorar a organização dos tempos escolares ao acabar de vez com qualquer tempo/espço coletivo.

Na avaliação de Maria Clemência, o fim do tempo coletivo não se limita a ficar sem o horário de estudo, de fato os/as profissionais ficaram sem tempo para pensarem juntos a sua prática pedagógica. Ficaram sem tempo para formular, elaborar, construir alternativas para as políticas públicas, pensar a intervenção pedagógica para cada ciclo, refletir sobre os problemas enfrentados no processo de alfabetização dos/as estudantes, construir estratégias de

trabalho com a juventude. Outros dirigentes entrevistados, Laraene, Nivaldo e Pedro, também avaliam que o fim do tempo coletivo na Gestão BH no Rumo Certo tem repercussões fortíssimas no trabalho das escolas, porque os/as profissionais não têm como realizar reuniões e discussões sobre as questões pedagógicas, sindicais, culturais, o que desarticulou vários projetos importantes que eram realizados com os/as estudantes.

Outro elemento vinculado ao tempo é o calendário escolar. Para Maria Clemência, o formato de calendário escolar imposto pela SMED é um controle da escola através do tempo, e está vinculado ao debate acerca da definição do período de férias, julho ou janeiro, ocorrido na Gestão Frente BH Popular, e cuja alteração para o mês de janeiro ocorreu na Gestão BH no Rumo Certo. Ela lembra que o sindicato defendia a regulamentação no mês de julho, pois além dos benefícios pagos nesse mês que migrariam para janeiro, o período de julho é fundamental, inclusive para a saúde, para distanciar dos problemas, e que se não ocorre esse tempo de descanso maior, ele certamente será realizado através de licença médica, pois as pessoas têm limites físicos e emocionais para suportarem os problemas que estão vivenciando cotidianamente nas escolas.

Outro aspecto de uma política de valorização do/a profissional da educação foi destacado por Fernando Cabral e Laraene: a **valorização do/a trabalhador/a** que compreende políticas direcionadas ao conjunto do funcionalismo, diretamente voltadas à melhoria da sua qualidade de vida, da saúde, e lazer.

Laraene aponta a ausência de uma política de atendimento à saúde do servidor municipal, anteriormente realizada através do Hospital Odilon Bherens (HOB), custeado pelos servidores, que passou para o Sistema Único de Saúde (SUS). Com isso, o atendimento do funcionalismo municipal no HOB, durante a Gestão Frente BH Popular, ocorria de forma precária. O debate sobre as políticas de saúde da PBH reapareceu durante a discussão sobre a reforma da previdência nacional.

Fernando Cabral relata que, enquanto Secretário de Administração, vinculou a BEPREM àquela Secretaria, com duas preocupações: garantir um atendimento adequado ao servidor e ampliar o atendimento existente. Sob sua gestão, houve a expansão do atendimento odontológico; a criação da Clínica dos Servidores (CLISERV), da Clínica de Saúde Mental (CLISAM), do Centro de Convivência e do Clube do Servidor Lagoa Acqua Park.

Fernando Cabral afirma que não pode fazer mais porque encontrou resistência dentro do governo e entre setores do funcionalismo municipal, sobretudo durante o debate de

reorganização da previdência. Segundo ele, existia pouca sensibilidade no governo em relação ao tratamento preventivo da saúde dos servidores, à necessidade de realizar exames periódicos que podem evitar gastos altíssimos com o adoecimento, tais como, campanhas de prevenção de câncer de mama, colo de útero e próstata. Existia pouca sensibilidade em garantir medidas de ergonomia, que facilitam a realização do trabalho e reduzem o adoecimento profissional. E avalia que diversos setores do governo não consideravam importante investir no servidor municipal no sentido de ampliar seus horizontes culturais, como os cursos de língua estrangeira, artes plásticas, música, criados em sua gestão à frente da Secretaria de Administração.

A **valorização da escola pública** foi outro aspecto expresso nas considerações de Ceres e de Arroyo, ao ressaltarem que a valorização do/a profissional da educação passa pelo reconhecimento social da educação básica pública e vincula-se ao que chamamos de respeito, prestígio, reconhecimento. Arroyo destaca que, no discurso da mídia, a escola pública é apresentada de forma negativa, desqualificada, como uma escola muito ruim, de baixa qualidade, repercutindo no/a professor/a, pois ele/ela passa a ser tratado/a como um/a desqualificado/a, um ninguém, um/a incapaz, irresponsável.

Maria Ceres partilha dessa mesma opinião ao afirmar que quando a sociedade avalia que a escola pública está mal, o/a professor/a percebe que não é prestigiado/a, valorizado/a, que o seu papel social não é reconhecido. Por isso, defende que é preciso também enfrentar essa avaliação, em sua opinião, preconceituosa e expressão de uma concepção social que vê o espaço público como ruim, como um lugar que não se deve colocar seu/sua filho/a. Se isso ocorre, o responsável pelo/a estudante o faz por absoluta falta de opção.

Segundo Maria Ceres, as escolas municipais de Belo Horizonte estão, em sua maioria, localizadas na periferia da cidade, outras em áreas consideradas de risco social. Esses espaços são ao mesmo tempo de enorme riqueza cultural, mas também de grande estigmatização social. Nele o/a profissional encontra uma cultura diferente da sua, situação que pode gerar encontros, desencontros, conflitos. Na opinião de Maria Clemência, as escolas localizadas nas áreas de risco social têm estruturas físicas ruins, são escolas pobres para pobres. Esse tratamento do governo repercute na fala dos/as profissionais que acabam considerando a situação como normal, reproduzindo uma representação de que “favelado tem que ter coisa ruim”.

Além disso, Maria Clemência e Fernando Cabral avaliam que os problemas enfrentados são muito pesados, tais como, crianças portando pedra de crack, outras, vitimadas

pela violência doméstica. A escola fica no “olho do furacão” e não consegue potencializar um processo de mobilização social para o enfrentamento da situação. Desta forma, a RMEBH acaba aparecendo na mídia a partir dos problemas que enfrenta.

Maria Ceres afirma que reverter esse quadro exige construir alianças internas, inclusive no próprio governo, pois nele também persiste a idéia de que apenas oferecer uma escola na periferia “já está bom”. Segundo ela, as pessoas consideram que remunerar bem um/a professor/a é menos importante que instalar uma bela iluminação pública, porque elas não vêem como essa política retorna em benefício delas, pois as crianças de sua família não estão na escola pública, mas a iluminação pode embelezar o bairro onde moram. Exige, também, realizar um debate com o sindicato, no sentido de superar um discurso de vitimização do/a professor que, em sua opinião, mais atrapalha que contribui para o debate da valorização docente. Exige ainda uma articulação com os movimentos sociais para envolver o nome da escola pública em situações interessantes que rompam com essa idéia que a escola tem que ser ajudada com projetos do tipo Amigos da Escola.

Neste sentido, Maria Ceres propõe uma política de visibilidade dos projetos interessantes como estratégia para construir a legitimidade da escola pública, a fim de que as políticas de valorização específicas do profissional da educação possam vigorar. Isso implica construir, portanto, um novo terreno para a valorização, o terreno da produção da legitimidade, do reconhecimento, do prestígio; criar socialmente a idéia da importância da rede pública de educação da cidade, fazer uma discussão sobre o papel da escola pública na garantia do direito à educação. Para isso, considera como espaços potenciais para essa construção as Conferências de Educação, o Conselho Municipal, a Constituinte Escolar.

2.2. Avaliação das políticas implementadas no período de 1993 a 2007

As políticas de valorização do/a profissional da educação, realizadas nesse período, envolveram a discussão sobre a remuneração e a carreira. Na opinião de Maria Clemência, as principais reivindicações da categoria no período estavam em sintonia com as lutas gerais da classe trabalhadora, entre elas a luta por uma política salarial, o pagamento por habilitação e um plano de carreira da educação. Maria Clemência e Pedro acreditam que, durante certo período, existiu uma política salarial na perspectiva dos/as trabalhadores/as, que era a reposição salarial integral da inflação pelo ICV-DIEESE. Essa política foi modificada a partir do final de 1995, motivando uma greve logo no início de 1996.

Outro debate ocorrido sobre a política salarial, lembrado por Maria Ceres, foi a conveniência ou não de construir uma diferenciação salarial de acordo com o local de trabalho, cujo cálculo estaria vinculado ao Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) criado pela Prefeitura. A intenção era valorizar o trabalho das pessoas em área de risco social, proposta que hoje Maria Clemência defende no sentido de se construir uma política de valorização desses/as profissionais para não se banalizar a morte.

Um novo debate em curso que vincula a política salarial ao desempenho do/a estudante, já está ocorrendo, como relatam Maria Clemência e Nivaldo. A partir de “buchichos” oriundos da SMED e/ou alegando o receio de perderem recursos da verba pedagógica, redução de salário, não progressão na carreira, algumas escolas já estão preparando os/as estudantes para fazerem as provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Na opinião de Maria Clemência, essa idéia de pensar a escola sob a ótica do mérito, não será implantada por um pacote, ela está sendo construída, silenciosamente.

A avaliação de desempenho é considerada um tema espinhoso, segundo Maria Ceres. Para ela a avaliação de desempenho nunca é um processo inteiramente objetivo, pois quando se avalia o desempenho das pessoas, sujeitos, isso se faz com graus de subjetividade. Portanto, essa avaliação não pode ser tratada da mesma forma como se avalia a performance de uma máquina, o que exige acertos difíceis de serem realizados. Se a avaliação for realizada somente vinculada ao índice necessário para alcançar a progressão, de fato não se estará avaliando nada, ou se conceber um percurso punitivo, também não avalia nada. Neste sentido, pondera que a SMED teve dificuldade em estabelecer uma forma de avaliação mais coletiva e ao mesmo tempo individualizada. Laraene relembra que a posição do sindicato era a avaliação institucional, de todas as pessoas envolvidas no processo da educação, mas o governo recusou discutir a proposta, que permanece em pauta ainda hoje.

Uma das conquistas destacadas pelos/as entrevistados/as é o pagamento por habilitação. Segundo Maria Clemência, essa conquista exigiu greves e enfrentou polêmicas, pois significava ganhar igual aos/as professores/as de quinta a oitava série e segundo grau, trabalhando com crianças pequenas. Relata que muitos/as desses/as professores/as se sentiram desprestigiados/as, pois defendiam uma carreira hierarquizada. Entretanto, a carreira hierarquizada desprestigiava quem trabalhava com as crianças pequenas.

Na avaliação de Glaura, não foi fácil chegar à proposta de carreira única, porque um setor da categoria pressionava pela carreira separada. Considera que o plano de carreira da

educação foi uma conquista, e a seleção e recrutamento de professores/as, somente através de concurso público, e o pagamento por habilitação garantiram um bom grau de formação dos/as profissionais da educação municipal.

David Júnior e Nivaldo relembram a polêmica da carreira única ao longo dos anos, e avaliam que, mesmo sendo uma conquista, ela gerou uma sensação de perda para os ocupantes de cargo de “PII”ⁱⁱ, especialmente os/as “celetistas”, que se arrasta ainda hoje com os/as professores/as mais antigos/as. Na opinião de David Júnior, “o pacto realizado à época da votação do plano de carreira não revelou essa cisão, e tendeu para o lado com maior força quantitativa”.

Para David Júnior havia um sentimento de ganho, por parte das “PI” por dois motivos: a dimensão subjetiva e o regime jurídico único. A dimensão subjetiva compreendia um rompimento com o tratamento diferenciado que as colocava em uma “condição menor”, apesar de partilharem o mesmo trabalho no chão da escola. Existiam ainda duas formas de contratação, dois tipos de relação trabalhista: “as PI” eram estatutárias, e “os PII” celetistas, o que complexificava as relações. Neste aspecto, a carreira única e a mesma relação trabalhista possibilitaram a unificação dos dois segmentos.

O plano de carreira atual trouxe vantagens e desvantagens segundo David Júnior. A maior desvantagem destacada foi o enquadramento sem considerar o tempo efetivo de exercício na PBH, pois ao nivelar todo mundo no nível 10 e 11, provocou perdas históricas, e o enquadramento pelo tempo real estará na pauta de reivindicação “até o final dos tempos, o Armagedom”. A maior vantagem refere-se à indenização a ser paga aos/às celetistas optantes relativa ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS).

Maria Clemência destaca outro aspecto relevante no plano de carreira que foi a criação do cargo de educador infantil, pois tirou dessa profissional a identidade docente, seu papel social de professora, além de desconstruir uma história de elaboração e prática pedagógica do setor mais avançado da categoria, as professoras dos antigos jardins municipais. Ela considera que a PBH ao separar a carreira tirou a legitimidade dessa nova profissional, desconheceu essas mulheres como profissionais, e criou uma carreira para as mulheres continuarem ganhando menos, uma carreira para não abrir a boca, e que deve ser punida severamente quando se mobiliza. Avalia que as educadoras, para terem sucesso em sua luta, precisam construir uma aliança com a comunidade, porque a educação infantil consegue “colocar pai e mãe na rua”.

Esse segmento da categoria tem enormes problemas a enfrentar segundo Maria Clemência. Primeiro, a falta de investimento da PBH na formação dessas profissionais, na elaboração de um projeto pedagógico, o que leva a ter como única saída “rodar material no mimeógrafo para as crianças de três anos”. O segundo é a construção do apoio dentro da categoria, pois, diferentemente das professoras primárias, que estavam em uma mesma carreira, eram professoras, e a maioria da RMEBH, ou seja, nada acontecia sem elas, as educadoras são um cargo à parte e minoria em relação ao cargo de professor municipal.

David Júnior e Maria Ceres registram que o debate da definição da política para a educação infantil começou na gestão de ambos na SMED. David Júnior relata que a constituição da rede própria da educação infantil representou uma disputa interna no governo por causa de verbas, pois até então a educação infantil era vinculada à Secretaria Municipal de Assistência Social. Segundo ele, a definição da política de educação infantil fez parte do processo de constituição do Sistema Municipal de Educação e envolveu a realização da I Conferência Municipal de Educação, a eleição do Conselho Municipal de Educação (CME) que regulamentou a educação infantil.

Maria Ceres e David Júnior ressaltam que o debate ocorrido na época acerca do financiamento da educação envolvia a política do governo estadual de municipalização do ensino fundamental e a necessidade de conciliar o atendimento do ensino médio e da educação infantil. Na opinião de ambos, é nesse contexto político, dos constrangimentos políticos, orçamentários, financeiros que o governo fez a opção por uma carreira específica, como estratégia de garantir a rápida expansão da rede própria de atendimento da educação infantil. E, segundo David Júnior, o governo sabia que essa opção geraria crise e reabriria o debate pela unificação da carreira no dia seguinte à sua implementação.

A progressão automática por escolaridade foi uma discussão difícil no governo, segundo David Júnior, porque abria a possibilidade de pressão de outros setores do funcionalismo pela mesma vantagem. Contudo, a SMED conseguiu convencer o governo de que a formação docente influencia a qualidade da educação. O debate ocorreu em dois momentos: primeiro, a defesa da progressão automática era apenas para os cursos de mestrado e doutorado; em seguida a definição de critérios para aceitação dos cursos de especialização lato-sensu, para estabelecer uma regra na administração pública. Para Nivaldo, a regulamentação da especialização elevou a formação docente por ser uma possibilidade dos/as profissionais progredirem na carreira.

Arroyo chama a atenção para o cuidado que se deve ter ao construir uma proposta de carreira, ela pode se torna hierarquizada a partir de critérios que “não são democráticos, não são igualitários, não são justos”, tais como, “pagar diferente porque se trabalha no segundo grau, na oitava série ou na alfabetização”. Outro desafio é construir formas de incentivos à habilitação que não represente “hierarquia de titulados contra não titulados” levando em conta as dificuldades de acesso a altos graus de especialização, principalmente em uma categoria majoritariamente feminina que convive com a dupla jornada de trabalho, que são excelentes profissionais e não podem ser penalizadas por essas dificuldades. Ele sugere que se deve valorizar o que há de excelência no trabalho, pois nem sempre as titulações refletem no trabalho, preocupação também compartilhada por Nivaldo. Neste sentido, Arroyo apresenta a experiência espanhola de valorização dos projetos e das experiências pedagógicas realizadas pela escola na carreira docente.

2.3. A avaliação das relações entre governo, sindicato e categoria ao longo do período de 1993 a 2007

Na avaliação feita por Pedro, a Gestão Frente BH Popular foi cercada de expectativa, pois teve o apoio da categoria definido em assembléia, e de diversos movimentos sociais. Juntamente com Laraene e Nivaldo, considera que no primeiro momento do governo havia um respeito pelo movimento, uma relação interessante, expressa na mesa de negociação composta pelo prefeito, o secretário de finanças, e o secretário de educação, ou seja, uma mesa capaz de resolver os problemas. Mas, ao longo do governo, a diferença de tratamento foi percebida também na composição da mesa de negociação com a alteração dos representantes da PBH e a postura de não negociar.

Pedro destaca que um momento de grande perplexidade diante da relação do governo com a categoria ocorreu durante a greve de 1996, quando a PBH cortou o ponto logo no primeiro mês de greve, em atitude inédita. A confusão na categoria aparecia na sala do comando de greve através de uma faixa afixada com a palavra “perplexidade”. A greve durou 46 dias, com acampamento na porta da Prefeitura e distribuição de cestas básicas para a categoria.

O período de 1998 a 2003, na opinião de Laraene e Pedro, foi um momento de perda de direitos. Na avaliação de Pedro, a Gestão BH pela Vida foi uma transição, era um governo dentro de uma conjuntura política de recessão e de mudanças constitucionais e não havia grande expectativa diante dele, apesar da categoria acreditar que era possível negociar. Reeleito como Gestão BH Participativa, tentou preservar, de alguma forma, a imagem de

governo de esquerda, mas foi um governo duro, que manteve uma política de arrocho salarial e de ataques aos direitos da categoria, no que concorda Laraene. Essa postura autoritária foi consolidada na gestão seguinte, a Gestão BH no Rumo Certo, que assumiu um perfil de “anti-organização” dos movimentos sociais, usando a repressão policial contra os perueiros e camelôs, e também contra os sindicatos, especialmente o da educação. A negociação modificou-se, e nem sempre o que era dito, formal ou informalmente, era cumprido.

A avaliação destes representantes sindicais assemelha-se às avaliações dos ex-secretários. Elas envolvem dois elementos: a relação mais geral e a disputa de protagonismo da política educacional.

A relação entre a Prefeitura e o Sindicato, na opinião de Arroyo, poderia ter sido um pouco melhor, apesar de avaliar que depois, teve relações piores. Ele considera que na Gestão Frente BH Popular havia mais sensibilidade na relação, o sindicato era muito forte, mas não entendia porque o governo esperava as coisas acontecerem, “para depois cozinhar, cozinhar, cozinhar”, porque militantes que vinham da luta sindical docente não se adiantavam e evitavam os problemas. Ele avalia que poderia ter sido melhor, não só com o sindicato docente, mas com os outros sindicatos do funcionalismo, que os salários poderiam ter sido melhores, que “aproximassem” mais as categorias.

Segundo Fernando Cabral, o reajuste de 242%, concedido no início da Gestão Frente BH Popular, como reconhecimento da dívida da PBH nos quatro anos anteriores, causou-lhe alguns problemas políticos, pois havia uma divisão no governo. A greve realizada no mesmo ano do reajuste reforçou a posição contrária que foi consolidando no governo uma visão de que o servidor não tem jeito. Avalia que as greves ocorrem não só pela questão financeira, e que o fato de dar o reajuste não significava ficar imune à greve, os 242% “não eram uma vacina contra todos os males de convivência entre o servidor e o governo”. Por sua vez, Glaura considera que as greves foram importantes para a evolução salarial do/a professor/a que recebia R\$400,00, em 1994 e chegou a R\$600,00, em 1996.

Na opinião de David Júnior, a relação entre governo, sindicato e categoria foi restrita, limitada, precária, com responsabilidade de parte a parte. Acredita que gestos de desprendimentos não foram compreendidos e imagina que o sindicato deve ter avaliação semelhante. Segundo ele, a impressão que tinha, em alguns momentos, era que todo o jogo político era para não construir, mesmo em detrimento da categoria. Considera que às vezes ia para uma “conversa fadada ao fracasso à priori”. Neste sentido, avalia que os governos populares de Belo Horizonte não avançaram na relação com os sindicatos dos servidores

municipais, mas também que os sindicatos de esquerda não conseguiram avançar na sua interlocução com o poder público. “Ambos, portanto, devem à cidade, da parte do governo, e à categoria, da parte do sindicato, uma relação amadurecida” que poderia atender melhor os interesses dos/as estudantes e dos/as trabalhadores/as em educação.

A disputa do protagonismo da política pedagógica está presente nas falas de Maria Ceres e Laraene Tolentino e expressam bem o acirramento das relações no período. Para Maria Ceres, o sindicato não considerava legítimo a SMED mobilizar a cidade com o tamanho e duração que foi a Constituinte Escolar, pois temia uma legitimação da SMED junto às famílias. Considera que a crítica do sindicato era motivada por considerar que a iniciativa da SMED usurpava dele a iniciativa pedagógica. Segundo ela, havia setores no governo que também pensavam assim, que era só dar condições, infra-estrutura e remuneração que a escola “se virava”. Mas ela acredita que era necessário comprar uma briga por uma proposta, o Estado não podia apenas ser regulador, definir o funcionamento, isso é “neoliberal”.

Na opinião de Laraene, a ação do governo era de retaliação, de depreciar o sindicato, colocar o sindicato e seus dirigentes como pessoas desqualificadas, incompetentes que estavam à frente da categoria. Ela lembra que a grande polêmica da categoria com a SMED na Constituinte Escolar era a avaliação da Escola Plural, pois havia um debate na cidade, nas comunidades, entre os/as estudantes, um interesse em discutir "esse fenômeno de Belo Horizonte chamado de Escola Plural", mas a PBH não tinha interesse em discutir com os/as trabalhadores/as, as diretrizes a serem seguidas naquele momento. Ela queria apenas discutir os regimentos escolares.

Maria Clemência faz uma avaliação mais geral da organização sindical da categoria. Para ela uma das grandes conquistas da categoria foi a organização do movimento, a sua força. As pessoas tinham prazer de participar, havia uma direção intermediária do movimento, uma militância que dirigia o sindicato na base, tinha autoridade para isso, apesar de não ter nenhum cargo oficialmente. Havia um engajamento maior, inclusive porque o movimento de renovação pedagógica foi assumindo a vanguarda no movimento social nos anos 1980 e 1990, e com isso o debate salarial e pedagógico ocorria junto, como parte da mesma reflexão sobre a melhoria da qualidade da educação pública. Hoje, a categoria faz opção pelo campo jurídico, o que, em sua opinião, é reformista, não é nada ousado. Segundo ela, a quantidade das pessoas nas assembléias, o desgaste do movimento, o desgaste da entidade, o desgaste da PBH, dá o tom das coisas, as expectativas são muito ruins, as possibilidades de vitória dos movimentos e também no campo pedagógico tem sido pequenas, porque hoje se discute menos que antes.

Em sua avaliação, Maria Clemência considera que a relação com os governos municipais nunca foi fácil, mas havia mais respeito. Hoje prevalece esse tom "tudo que não presta, o que não provém de Deus, é de responsabilidade da escola", e é a partir dessa concepção que se pensa a política salarial, a política pedagógica. Segundo ela, hoje a Rede tem um corpo docente que era da militância, mas está cansado, não consegue discutir política, pensar a escola, e desta forma, pensar política deixou de ser tarefa da escola.

Maria Clemência avalia que a escola não discute porque não tem mais espaço e porque muitas das pessoas que lá discutiam hoje estão no governo e que a militância que saiu da base e entrou no governo hoje se limita a construir argumentos para justificar e sustentar a linha do governo. Ou seja, o governo não pensa, a escola não pensa, mas as pessoas acreditam que o governo pensa, e transformam as posições do governo em parâmetro. As pessoas não estão refletindo mais, e a cada vitória do governo, aumenta o número de pessoas conservadoras, inclusive porque tem pessoas que, há muito tempo, estão no poder e isso dá a impressão que as coisas não vão mudar, não vão melhorar. Ou seja, o governo está ruim, e a escola também está ruim.

Maria Clemência afirma ainda que, além disso, a PBH tem investido em novas formas de controle sobre as escolas. Uma delas é o Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE), a outra é o boletim único, "com conceito", sendo que todas as escolas já tinham boletins, construídos a partir de longos debates internos. Segundo ela, um novo instrumento que está sendo elaborado é a "ficha de avaliação da escola", que envolve informações sobre a escola, os/as estudante e os/as profissionais. É um instrumento para aumentar o controle sobre a escola, ter um controle virtual da escola.

3. Nossas considerações

Historicamente vêm sendo constituídas mudanças na organização do trabalho das escolas municipais da capital mineira e nas condições de trabalho, que se expressam no quadro de política de pessoal e na jornada de trabalho e tempo coletivo e que representam, ora conquistas e avanços, e ora perdas para os/as profissionais. Essas mudanças e políticas têm variado conforme a possibilidade de construção de um diálogo entre governos e trabalhadores/as. Portanto, ouvir os lados envolvidos na construção da regulamentação das políticas de valorização, o governo e os/as trabalhadores/as, é fundamental para compreendermos as possibilidades e perspectivas da implementação de políticas públicas de valorização dos profissionais da educação, em suas interpenetrações com as políticas

educacionais da cidade, e da relação construída entre governo e categoria, que passa pela relação institucional governo e sindicato.

Embora a organização, as reivindicações e lutas dos/as profissionais da educação influenciem as ações do Estado, no nível de poder executivo municipal e seus agentes, observamos que as tecnologias políticas do mercado, da gestão e de performatividade (BALL, 2001), têm repercussões nas gestões locais e, conseqüentemente, na organização do trabalho, na construção coletiva de alternativas para os problemas cotidianos enfrentados pelas escolas. Ou seja, os desafios para as políticas de valorização dos/as profissionais da educação estão entrelaçados pelas concepções de educação, as hegemônicas e aquelas que fazem parte de “velhas e boas bandeiras”, como afirma Carmen Sylvia Moraes (2007: 6). Esse contexto exige uma reflexão mais aprofundada sobre os desafios da construção de uma política de valorização dos/as profissionais da educação que envolve as estratégias para a disputa ideológica, de concepção de vida, de mundo, diante dessa perspectiva privatista.

Por isso, a disputa em curso exige retomarmos a organização em torno do projeto educacional sistematizado no Plano Nacional de Educação elaborado por militantes do movimento social, em 1997. Exige recolocar em pauta o debate sobre o projeto educacional como parte integrante do projeto de sociedade, de “um projeto de nação que tem o social como eixo”, sustentado “no princípio da democratização do Estado e das relações sociais”, e que é comprometido “com os interesses da maioria da população”, com “a defesa da Escola pública, a universalização da Educação básica e a responsabilidade do Estado no desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica”, que compreende a educação “como um direito social básico e universal”, como “pré-requisito na superação da histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país” (MORAES, 2007: 6) e na superação das discriminações de gênero, raça/etnia, opção sexual. Exige, por fim, a participação efetiva dos/as trabalhadores/as para que não fiquem à mercê dos poderes executivo e/ou legislativo, à “espera das decisões que serão tomadas [...] em relação aos planos de carreiras e às aposentadorias e pensões [...]” (VALLE, 2003:143).

ⁱ Na PBH a identificação profissional é denominada Boletim de Matrícula (BM).

ⁱⁱ Os/as ocupantes do cargo de Professor Municipal II e de Professor Municipal I eram chamados pela categoria de PII e PI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001

MORAES, C. S. V. Plano de Desenvolvimento da Educação: educação de jovens e adultos e ensino profissional. RET-SUS - **Revista da Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde** (ISSN: 1980-9875), v. s/n, p. 1, 2007.

VALLE, B. B. R. Formulação dos Planos de Cargos e salários e Estatutos do magistério: a nova legislação. In: SOUZA, D. B. e FARIA, L. C. (orgs.) **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.