

A ORGANIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA CAPITAL MINEIRA: MOMENTOS, LUTAS E PROTAGONISMOS DE MULHERES

Maria da Consolação Rocha¹

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar, como as lutas das “professoras primárias” e das “educadoras infantis”² da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH), vinculam-se à luta pela valorização do magistério e do trabalho feminino. O artigo é organizado em três tópicos. O primeiro traz uma breve história dos momentos e lutas nas quais as mulheres são as principais protagonistas da organização do magistério público da educação básica na rede estadual de Minas Gerais. No segundo tópico, reconstituímos a luta das professoras primárias da Rede Municipal de Educação pelo pagamento por habilitação, como fundamento para a análise das repercussões na carreira docente. Essa perspectiva conduz ao terceiro tópico, que analisa as lutas das educadoras infantis pela unificação da carreira e tratamento isonômico com o corpo docente da RMEBH.

A organização do magistério público da educação básica mineira

As associações de professoras, professores e de demais profissionais do setor educacional, são antigas no Brasil, e surgiram nos anos 1930 e 1940, simultaneamente à própria organização das redes de ensino público. Até a década de 1950, mesmo realizando greves, o traço marcante dessas entidades era o sindicalismo de tipo “profissional” e o assistencialismo. Na década de 1970, com a crise do ensino e do regime militar e com o ressurgimento do movimento sindical em nível nacional, houve alterações desse modelo sindical.

A organização das professoras primárias mineiras é um caso emblemático, como a fundação da Associação dos Professores Primários de Minas Gerais (APPMG), em 1931, com caráter

¹ Doutora em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), professora da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e da educação básica na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) (Brasil). E-mail: tuca564@ig.com.br.

² Durante o texto, quando tratamos especificamente das lutas das/os professores/as dos anos iniciais da educação básica e das/os educadoras/es infantis utilizamos as expressões “professoras primárias” e “educadoras infantis” para demarcar o protagonismo dessas mulheres na luta pela valorização profissional.

assistencialista, mas que foi, paulatinamente, organizando as lutas pelas melhorias das condições salariais das professoras. No mesmo ano de fundação da entidade, ocorreu um movimento vitorioso contra a proposta de redução do salário, apresentada pelo governo do estado. A APPMG engajou-se na luta pelo voto feminino, pela aposentadoria especial do magistério, iniciada em 1931 e conquistada em 1946 (NUNES, 2003).

Durante a década de 1950 a entidade organizou cinco greves, como o “Movimento de Desagrado”, iniciado em Belo Horizonte em 1953 e assumido por cidades do interior em 1954, durante os meses de agosto a novembro, cuja reivindicação era o vencimento acima do salário mínimo. Monlevade (2000) destaca essa vitoriosa greve das professoras primárias mineiras, de 1954 quando conquistaram o salário de CR\$2.500,00, ao enfrentarem Juscelino Kubistchek, cuja proposta era de conceder somente CR\$1.650,00. O governo cedeu, mas pagou o salário reivindicado, somente em fevereiro de 1955.

Em 1955, ocorreu o primeiro movimento estadual, liderado por Ana Coroaci Torquato, contando com a presença de quatro mil professoras nas assembleias. No ano seguinte, nova luta pela equiparação salarial, e em 1959 mais uma greve estadual, com a reivindicação do plano de carreira para o magistério. A greve teve enorme adesão, e devido à sua longa duração, os/as estudantes foram aprovados por decreto, pelo governador. Na década de 1960, ocorreram duas greves seguidas, em 1968 e 1969, pelo pagamento em dia, pois em alguns municípios as professoras primárias ficaram de seis meses a um ano sem receber (BONACINI, 1992). Na década de 1970, a histórica greve de 1979, marcada pela forte participação das professoras primárias, deu origem à União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais (UTE/MG). Nos anos de 1980, novos movimentos foram organizados, a partir daquele período, sob a liderança da UTE/MG, posteriormente Sind-UTE/MG. Praticamente todos os anos, as reivindicações versavam sobre a realização do concurso público, a implantação do piso salarial, a definição de uma política salarial, a eleição direta para as direções de escola e em repúdio ao processo de municipalização do ensino.

Irma Bonacini (1992, p.7) ressalta que os problemas vivenciados pelo magistério mineiro eram comuns aos/às educadores/as de outros estados como “salários baixos; falta de estabilidade; a não existência de um quadro de carreira; não cumprimento de lei do pagamento por habilitação; a não regulamentação do estatuto do magistério; concursos atrasados”. Essa situação propiciou a generalização das greves da educação pelo país, envolvendo redes estaduais do Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, e unificou os trabalhadores

e trabalhadoras em educação com outros segmentos da classe trabalhadora na luta por melhores condições de vida.

A organização nacional das professoras primárias públicas era articulada através da Confederação dos Professores Públicos do Brasil (CPPB), fundada em 1960. A entidade passou por diversas mudanças e, em 1972, devido à nova organização da educação nacional, ocorreu a unificação com os/as professores/as do ensino secundário, passou a chamar-se Confederação dos Professores Brasileiros (CPB). Em 1981 houve um processo de ruptura da CPB, pois alguns setores não confiavam mais na entidade. Esses setores decidiram criar a União Nacional dos Trabalhadores em Educação (UNATE), não tendo participado do congresso da CPB de 1981, em Goiânia. Esse movimento de dissidência, repercutiu na estrutura e postura da CPB a partir de então, e em 1982, no Congresso de Goiânia, houve o retorno dos dissidentes da UNATE à CPB, em nome da unidade da luta. No período de 1982 a 1988, a CPB consolidou-se como uma entidade federativa e capaz de articular nacionalmente o sindicalismo docente, surgido na década anterior. A partir de 1988, com o direito de sindicalização dos servidores públicos, garantido na Constituição Federal, as antigas associações tornam-se sindicatos. Diversas entidades já englobavam em sua organização docentes, especialistas, diretores e funcionários, denominados trabalhadores/as em educação.

Em 1989, a CPB tornou-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), colocando-se como uma entidade nacional importante, integrada aos grandes movimentos do país, como a luta pela redemocratização política e pela unificação sindical, o movimento das “Diretas-Já”, a atuação na Constituinte, através da apresentação de propostas, e articulando dois movimentos reivindicatórios: as mobilizações estaduais por melhores salários e a reivindicação nacional pela carreira única, com piso salarial nacional.

Na época havia a compreensão, por parte de diferentes setores sociais, da importância de unificar nacionalmente todos os trabalhadores e trabalhadoras da educação, envolvendo a educação básica e a educação superior, o setor público e o setor privado, ou seja, defendiam uma organização sindical por ramo de atividade – a educação. Esses setores avaliam que no contexto de construção da democracia política e social do país, a

[...] valorização do professor passava necessariamente pela unificação de todos os trabalhadores em educação, pela fundação e filiação a uma Central Sindical Nacional (que viria a ser a CUT), pela defesa da escola pública, pelo Piso Salarial Profissional, pela Carreira Unificada e pela Formação Profissional Inicial e Continuada sob responsabilidade dos Poderes Públicos (MONLEVADE, 2000, p. 56).

Entretanto, o desejo de unificar nacionalmente todos trabalhadores e trabalhadoras da

educação brasileira por ramo de atividade, fracassou. Entre as possíveis explicações, Monlevade (2000) aponta o pouco interesse dos/as professores/as universitários/as em lutarem por um piso salarial profissional nacional e as disputas de base entre a Confederação Nacional dos Trabalhadores dos Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e a CNTE.

Há décadas, professores e professoras brasileiras lutam pela valorização da profissão e por um salário digno. Para Monlevade (2000) essas lutas podem ser compreendidas em três fases: de 1953 até 1964, de 1964 a 1978, e após as lutas sindicais do ABC paulista. No período anterior ao demarcado pelo autor como “fase inicial da luta”, foram realizados eventos nacionais como, a I Conferência Nacional de Educação, em Curitiba no ano de 1927, com 218 pessoas, a maioria constituída de professoras, e o I Congresso Nacional de Professores Primários, em 1953, na cidade de Salvador, com delegações de 17 estados, nem todas elas representantes de entidades.

É a partir do congresso na Bahia, que se inicia a primeira fase de organização do magistério público da educação básica que vai até 1964. Caracterizada por um movimento crescente de associação e de consciência de categoria, sensibilizada pela precariedade, diferenças salariais e perda de “status”. Até 1964 foram realizados mais quatro congressos nacionais. No II Congresso Nacional de Professores Primários, em Belo Horizonte, em 1955, e no III Congresso Nacional de Professores Primários, Porto Alegre, em 1958, o debate central versava sobre a necessidade de criação de uma entidade nacional que canalizasse os interesses dos professores. Em 1960, no IV Congresso, realizado em Recife, foi criada a Confederação dos Professores Primários do Brasil, com a presença de 11 entidades estaduais, e no V Congresso, Goiânia, em 1962, ocorreu a eleição da primeira diretoria e a filiação da CPPB à Organização Internacional dos Professores (CMOP).

A segunda fase inicia-se em 1964 e estende-se até 1978, sendo caracterizada por “grandes mudanças estruturais da realidade educacional brasileira e por um comportamento apolítico da defesa do salário do professor pelas entidades” (Monlevade, 2000, p. 51). Inicia-se o processo de universalização e unificação do ensino de primeiro grau em oito anos, o que provoca a unificação da organização das professoras e professores primários e secundários, em entidades comuns, e o crescimento do número de associados. Uma marca do período é o aprofundamento do “processo de desvalorização salarial ao qual não se podia responder com movimentos ou disputas trabalhistas, já que estava suspenso pela Ditadura o direito de greve e os servidores públicos continuavam impedidos de se sindicalizar” (ibidem, p. 51), podendo

ser considerado como caso esporádico, a façanha do professorado mineiro em realizar as duas greves pelo pagamento em dias dos salários, nesse período.

A saída encontrada pelo magistério brasileiro face à desvalorização salarial foi, em primeiro lugar, a alternativa individual de multiplicação de jornada e emprego e em segundo, a progressão funcional via avanços estatutários, principalmente por tempo de serviço e titulação. A progressão por titulação expressava uma notória diferença salarial entre professores primários e secundários, pois estava limitada, ao mesmo posto de trabalho e não havia um curso de licenciatura para a formação de professores primários. A Lei 5692/71 alterou essa situação ao garantir a isonomia salarial, pelo grau de escolaridade e não pelo nível de atuação, o que provocou uma explosão dos cursos de pedagogia.

Outra alteração provocada pela Lei 5692/71 foi a de estabelecer, como exigência para os sistemas estaduais de ensino, receberem o auxílio financeiro da União, a organização dos Estatutos do Magistério Público em suas redes, com normas assemelhadas às dos Planos de Carreira de Militares. A exigência expressa no artigo 54 da Lei 5.692/71 foi regulamentada pelo Decreto 71.244/72 dispondo, sobre:

a) paridade de remuneração aos/às professores e especialistas em educação com aquela fixada para outros cargos com exigência idêntica do nível de formação;

b) garantia de remuneração igual aos/às professores/as com atuação em qualquer série do primeiro ou segundo graus com titulação correspondente.

c) garantia de aperfeiçoamento para professores e especialistas, com afastamento, inclusive remunerado, para cursos de especialização e atualização;

d) fixação, pelo órgão competente do sistema estadual, de prazo máximo para o início do pagamento dos avanços verticais ou horizontais resultantes da titulação comprovada;

e) avanços horizontais por tempo de serviço e por atividades em locais inóspitos e de difícil acesso;

f) “normas sobre regime jurídico, definição de magistério e suas atividades, direitos e vantagens de carreira; preceitos éticos especiais; critérios de admissão e movimentação do pessoal; regras de administração das unidades escolares” (MONLEVADE, 2000, p. 53).

Diante disso, a tarefa das associações de docentes era a luta pela institucionalização dos Planos de Carreira e dos Estatutos do Magistério, e os congressos da CPB eram espaços para cobrança do cumprimento da lei, e contavam com a participação de pequena vanguarda. O XI Congresso, realizado em janeiro de 1974, em Porto Alegre, aprovou a resolução de

encaminhar ao Presidente da República um documento solicitando a aposentadoria aos 25 anos de serviço; a inclusão na carga horária docente de tempo para o preparo das tarefas, estudos e planejamentos, na proporção de uma hora de estudos, a cada seis horas letivas; a remuneração condigna do professor municipal, com vencimentos iguais aos dos professores do sistema estadual, e inclusive com amparo no Estatuto do Magistério Estadual.

A partir da promulgação da Lei 5.692/71, professoras primárias e demais docentes de 1º e 2º graus iniciaram um processo de cobrança do cumprimento dos pontos, referentes à valorização do magistério, entre eles o plano de carreira e o pagamento por titulação, independente da área de atuação. A inflação vivenciada na década de 1970 e 1980 desvalorizou, absurdamente, os salários. Por isso, em 1981 a CPB aprovou em seu congresso a luta pelo Piso Salarial Nacional Profissional, correspondente a três salários mínimos, posteriormente, um salário mínimo do DIEESE. Inicia-se assim, a terceira fase, “impulsionada por “uma espécie de curto-circuito” entre os movimentos sociais de greve dos trabalhadores do ABC Paulista e das repercussões, nos meios de comunicação das assembleias, das passeatas e das greves de professores que começaram a pipocar em vários estados do país” (ibidem, p.55). Essa fase se caracterizou pela ampliação do movimento em defesa de uma escola pública, gratuita, laica, universal, democrática, de qualidade, comprometida com a classe trabalhadora; e pela combatividade sindical e política dos trabalhadores e trabalhadoras da educação.

A luta pela valorização profissional, com piso salarial, plano de carreira da educação e condições dignas de trabalho, com tempos reservados aos estudos e planejamentos, é, portanto, parte da história da luta pela democratização da educação brasileira. Ela guarda vínculos com as políticas governamentais e a organização sindical dos/as profissionais da educação. Ela traz para a cena política, novos sujeitos sociais, expressando as demandas da classe trabalhadora, e, sobretudo, traz para a cena política as mulheres trabalhadoras. É nesse contexto que se constrói a luta das professoras primárias da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte pelo pagamento por habilitação, bem como se expressa a sua capacidade de organização. A história dessa luta repercute nos dias de hoje, na luta da educação infantil pela unificação da carreira docente.

A luta das professoras primárias da rede municipal de educação de belo horizonte pelo pagamento por habilitação

A participação das professoras primárias da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH ou Rede), nas lutas da categoria profissional, parece estar vinculada à atuação em outros movimentos sociais. Dados coletados por Rocha (1996) demonstraram que cerca de 50% das professoras se consideravam militante de movimentos sociais, especialmente o religioso (42,8%), o movimento sindical (22,1%), as associações de bairro (11,7%), o movimento estudantil (9,5%) e a militância partidária (9,5%). A atuação em movimentos culturais, científicos, inclusive associação de pais e mestres, foi declarada por 7,2%.

A sindicalização das professoras, em 1995, era bastante expressiva, correspondendo a 55,0% de filiadas, em sua maioria absoluta ao Sind-UTE/MG, 79,7%, mas também a outras entidades sendo como 8,1%, de filiações à APPMG, 5,8%, ao Sindicato dos Professores de Minas Gerais (SINPRO/MG), 2,3% à União Nacional dos Servidores Públicos (UNSP), e 1,2% ao Sindicato dos Trabalhadores da Prefeitura de Belo Horizonte (SINDIBEL). O índice de participação e sindicalização, possibilitava a inserção, nos espaços de decisão política da categoria, ou seja, nas instâncias de direção da entidade sindical, o Conselho de Representantes, o Comando Geral de Greve, os departamentos e/ou as diretorias locais.

A presença marcante das professoras primárias nas lutas, salarial e pedagógica, demonstrava o compromisso com a defesa do seu trabalho, e reflete a histórica participação desse segmento profissional, nas lutas educacionais mineiras conforme descrito por Bonacini (1992) e Nunes (2003). A questão salarial constitui-se assim, em um dos aspectos centrais na luta pela valorização do trabalho educacional e pelo reconhecimento social da função das professoras primárias. Envolve um plano de carreira da educação, uma relação salarial equilibrada entre os diversos segmentos profissionais, e o tratamento isonômico entre docentes de mesmo grau de formação, independentemente do nível de atuação.

A luta pelo pagamento por habilitação, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, expressa a capacidade organizativa das professoras primárias, sua vinculação com as lutas nacionais da educação e as contradições existentes na política educacional através da permanência de uma visão segmentada, fragmentada e sexista, em relação ao trabalho docente com as crianças pequenas, cujas professoras ainda são vistas como pessoas que realizam uma tarefa que exige menos qualificação profissional e, conseqüentemente, devem receber salários menores.

Na pauta de reivindicações, de 1982 constava a proposta de isonomia salarial das professoras primárias com o pessoal de nível técnico da prefeitura, e de enquadramento no mesmo nível

no Plano de Carreira, correspondente ao nível XIV e não ao VIII, no qual foram classificadas. Na pauta de 1983 surgiu pela primeira vez a proposta de pagamento por habilitação. Desde então, essa reivindicação esteve nas pautas das campanhas salariais até a sua conquista, em 1990 e a sua regulamentação em 1991.

Para melhor compreensão da importância dessa luta e da sua conquista, é fundamental conhecer a diferença salarial existente entre o Professor Municipal I (PMI) e o Professor Municipal II (PMII). Até 1990, as professoras primárias recebiam um terço do valor dos salários pagos aos/às docentes, da quinta à oitava série e do segundo grau. Em 1990, com a conquista do pagamento por habilitação, elas foram subdivididas em professoras com formação de nível médio e professoras com formação de nível superior, trabalhando lado a lado no ensino fundamental.

No primeiro momento, a conquista do pagamento por habilitação gerou conflitos nas relações de trabalho dentro das escolas. De um lado, estava o corpo docente de quinta à oitava série e de segundo grau, questionando o tratamento isonômico conquistado pelas professoras primárias com curso superior, particularmente pelo fato de a regulamentação do “pagamento por habilitação” ter implicado na desvinculação do setor educacional do quadro geral de pessoal da prefeitura, o que provocou perdas financeiras aos PMII, conforme no capítulo 3. De outro, as professoras com curso de nível médio questionavam a ausência de isonomia salarial, pois trabalhavam na mesma escola, realizavam as mesmas tarefas, atendiam as mesmas crianças, mas recebiam 1/3 do salário de suas companheiras de trabalho com curso superior, além de serem denominadas “PI sem habilitação”.

Diante da enorme disparidade salarial, entre docentes com curso de segundo grau e docentes com curso superior, houve uma mobilização específica das professoras com curso Normal, reivindicando uma relação salarial mais isonômica para todo o corpo docente. A reivindicação era de uma proporção de 80% de diferença entre as remunerações de docentes com segundo grau e de docentes com curso superior. Em julho de 1993, houve conquistas com a aprovação da Lei 6364/93, em que se salientam as seguintes:

a) uma nova nomenclatura, reconhecendo a sua habilitação para o exercício do magistério: Professor Municipal I, com habilitação nível médio (PMI-NM) e Professor Municipal I com habilitação nível superior (PMI-NS);

b) uma nova proporção salarial entre os dois níveis de formação, estabelecendo que o salário de professor com formação de nível médio equivaleria a 65% do salário de professor com formação de nível superior;

c) uma nova subdivisão, com a extensão do pagamento por habilitação às professoras com licenciatura curta (PMI-LC), na proporção de 80% do salário da habilitação plena.

Apesar disso manteve-se a situação diferenciada em relação aos/às docentes de quinta à oitava série e de segundo grau que recebiam o mesmo salário, com licenciatura curta ou plena.

A reivindicação inicial das professoras com habilitação de nível médio era a proporção de 80% do salário docente com habilitação de nível superior, mas a conquista dos 65% contribuiu para romper a discrepância anterior e estimular o investimento pessoal em formação, o que reduziu para 5,06 % o percentual de professores/as sem o curso superior, em 2007. A relação de 65% entre as remunerações correspondentes aos dois níveis de formação mantém-se no atual plano de carreira, e os conflitos entre os dois segmentos foram diminuindo ao longo dos anos.

Em 1996, durante o debate sobre o plano de carreira da educação, reapareceu a polêmica acerca do pagamento por habilitação. Como analisamos no capítulo anterior, após longas discussões e um acordo com o executivo municipal, a categoria optou pela carreira docente unificada. Contudo, a partir da criação do cargo de educador infantil em 2003, reapareceu o debate sobre o valor do trabalho do corpo docente, que atua com as crianças pequenas. A primeira experiência da RMEBH no atendimento às crianças de zero a três anos, começou na contramão da luta pela valorização da educação.

Desta forma, o cuidado, como elemento essencial do trabalho na educação infantil tem gerado comentários do tipo “as educadoras são babás”, “tudo que elas fazem é limpar bunda de bebê”. Tais falas relembram os debates já travados no interior da categoria sobre o pagamento por habilitação. A diferença, ressaltada por Maria Clemência³, em relação à luta das professoras primárias, que garantiu a conquista do pagamento por habilitação, é o fato de elas serem a maioria do corpo docente da Rede, situação distinta daquela vivenciada pelas educadoras infantis, que correspondiam em 2007, apenas 7,82% do conjunto dos/as profissionais da educação pública municipal de Belo Horizonte.

As lutas das educadoras infantis pela unificação da carreira e tratamento isonômico com

³ Entrevista concedida pela Professora Maria Clemência de Fátima Silva, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em 10/09/2008, Belo Horizonte, Minas Gerais.

o corpo docente da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

O debate realizado pela Rede Municipal de Educação a respeito do pagamento por habilitação, durante as décadas de 1980 e 1990, envolveu reflexões sobre o valor do trabalho feminino, especialmente, o realizado pelas professoras primárias. Ele foi reacendido nos anos 2000, agora vinculado ao trabalho realizado pelas educadoras infantis. A compreensão da polêmica atual e de seus desdobramentos políticos, exige conhecermos o processo de constituição das políticas de educação, implementadas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

O cargo de educador infantil foi criado pela Lei nº 8.679/03, modificando o Plano de Carreira dos Servidores da Educação, que passou a vigorar com a seguinte redação:

1. Professor Municipal

Habilitação Mínima: curso de nível superior com habilitação para o magistério, assegurados os direitos do servidor investido no cargo de Professor Municipal. [...]

5. Educador Infantil

Habilitação Mínima: curso de nível médio completo na modalidade normal [...]
(BELO HORIZONTE, Anexo II, Lei nº 7235/96)

Inicialmente, a prefeitura esboçou abrir concurso tendo como pré-requisito a conclusão de qualquer curso de nível médio, mas encontrou resistência entre os/as profissionais, particularmente das professoras primárias que trabalham com a educação infantil nos jardins municipais. Elas pressionaram diretamente, o governo cedeu e incorporou na legislação como formação inicial para atuação na educação infantil, o curso de magistério, nível médio, conforme estabelece a Lei 9.394/96 no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Portanto, de acordo com a LDB, a formação docente inicial é a graduação, admitida o magistério, para o início do ensino fundamental e para a educação infantil, durante um período, conforme o que a Lei estabeleceu nas disposições transitórias.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...]

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A incorporação pelo governo municipal, da exigência do magistério para o cargo de educador infantil, veio agregada à alteração da formação mínima para o cargo de professor municipal dos anos iniciais do ensino fundamental, que passou a ser de nível superior.

É importante lembrar, que os concursos para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, anteriores a 2003, exigiam o curso Normal, de nível médio, e as professoras podiam trabalhar na educação infantil e/ou no ensino fundamental, sem perdas salariais. Por isso, eram as professoras primárias, quem trabalhavam nos jardins municipais e nas instituições conveniadas do Projeto “Adote um pré”.

Com a criação do cargo educador infantil, a SMED assegurou que as professoras lotadas na educação infantil, poderiam permanecer no local de trabalho. No entanto, elas foram pressionadas e chantageadas a se retirarem, sob diversas ameaças, particularmente com a proposta de aumento da jornada anual das crianças de zero a cinco anos, com um calendário de 240 dias letivos. Dessa forma, se as professoras voltassem para o ensino fundamental, trabalhariam 200 dias letivos, e se permanecessem na educação infantil, perderiam o direito ao recesso de janeiro. Resultado, poucas professoras ficaram nas escolas de educação infantil. Com isso, o governo tentou consolidar a política de divisão, inclusive espacial, entre docentes das escolas de educação infantil e das escolas do ensino fundamental e médio.

Resistindo às medidas da PBH, atualmente, as escolas municipais de educação infantil ainda contam com uma diversidade de profissionais na docência: educadoras infantis, educadoras que também possuem cargo de professora municipal, professoras municipais. Juntas, elas têm lutado por uma política de educação infantil, que seja universal, no atendimento das crianças, e que trate igualmente o corpo docente.

A primeira mobilização da educação infantil ocorreu logo após a inauguração das UMEIs, pois a prefeitura pretendia abrir as escolas de educação infantil, com atendimento ininterrupto, ou seja, as crianças ficariam nas escolas durante os doze meses do ano. O argumento do governo era a necessidade de os pais/mães trabalharem no período de recesso escolar, no qual estava embutida uma visão que não considera a criança pequena enquanto possuidora do direito à escola, à família e às férias escolares. Concepção essa, que está vinculada à avaliação expressa pela Secretária de Educação, acerca da relação das famílias mais pobres com as suas crianças.

Entre as reivindicações da greve das professoras da educação infantil, em janeiro de 2005, constava a de que a prefeitura ouvisse a opinião de pais e mães sobre o calendário escolar. Em agosto do mesmo ano foi realizada uma pesquisa de opinião, para verificar o modelo de atendimento desejado pelas famílias. A SMED, de posse do resultado, em que maioria dos pais/mães optou por um calendário igual ao calendário do ensino fundamental, exigiu a

realização de assembléias em cada comunidade escolar, para a definição do calendário de funcionamento das UMEIs. As assembléias ratificaram a opinião expressa na pesquisa. As docentes da educação infantil, mostraram também, usando os resultados da pesquisa, que a real demanda dos pais/mães era por uma escola como espaço coletivo de aprendizagem e não apenas de “cuidado” (ROCHA, OLIVEIRA, LACERDA, 2006).

Entretanto, o governo municipal recuou somente em parte de sua proposta, ao unificar o calendário da educação básica, em 2005. Em contrapartida, modificou o calendário escolar da RMEBH, em 2008, alterando as férias de julho para o mês de janeiro. Com isso, todas as escolas municipais realizaram o atendimento às crianças durante os primeiros 15 dias do mês de julho, proposta semelhante à inicial, que previa para a educação infantil, quinze dias de férias em julho e mais quinze no mês de janeiro.

Outro ponto de conflito refere-se ao quadro de pessoal da educação infantil, especialmente, nas unidades com turmas de tempo integral. Apesar de uma melhor relação, quanto ao número de crianças por docente, permanece o problema de funcionamento do horário intermediário de 11h00min as 13h00min horas, com alto índice de rotatividade de profissionais.

A atual política implementada pela PBH, criou uma diferenciação entre os/as docentes da educação básica do município, ao romper com a carreira unificada e ao utilizar a diferença de exigência de formação inicial como argumento, para a diferenciação salarial entre o cargo de professor municipal e o de educador infantil, apesar da função e da jornada de trabalho serem as mesmas. Além disso, o tratamento dispensado às educadoras infantis demonstra uma hierarquização dos níveis de ensino, valorizando, desproporcionalmente, o ensino fundamental em relação à educação infantil.

Um exemplo dessa diferenciação é a exigência inicial de uma jornada anual superior à do ensino fundamental, conforme a Portaria 226/04, superada pela unificação do calendário escolar e a alteração do período de férias docentes. Outro exemplo é o enquadramento no Plano de Carreira, pois enquanto as educadoras infantis, mesmo com curso de graduação concluído, podem apresentar o diploma somente após a aprovação no estágio probatório, de três anos, e terem um acréscimo de 10% no salário; os demais docentes são enquadrados no nível 10 do Plano de Carreira, no dia da sua posse, o que significa um acréscimo de 35% no salário, se comparado com o nível inicial, correspondente ao antigo curso de magistério de nível médio. Após o estágio probatório, os/as professores/as poderão ter progressão de cinco níveis na carreira, em razão de conclusão de cursos de pós-graduação (especialização,

mestrado, doutorado), enquanto as educadoras poderão ter progressão de apenas três níveis. A cada nível, corresponde 5% de acréscimo no salário, ou seja, um segmento tem a possibilidade de conquistar 60% de acréscimo e o outro apenas 25%.

A diferenciação entre os docentes da educação básica do município se revela ainda, no pagamento da extensão de jornada, que é realizado de forma integral para os/as professores/as, com todas as vantagens do cargo, mas é de forma proporcional para as educadoras, porque essa extensão é tratada como “jornada complementar”, similar ao tratamento dispensado ao setor administrativo do funcionalismo municipal, conforme comentado nos capítulos 2 e 3.

Outro diferenciador é a relação de subordinação e dependência das UMEI's, que permite que as “escolas núcleo” indiquem a coordenação pedagógica e a vice-direção das mesmas, sem a participação das educadoras. Apesar de a Lei Municipal 9.154/2006 ter criado a função de vice-diretor de UMEI, com direito de participação das educadoras no pleito, o próprio governo impediu que elas concorressem às eleições e, inclusive, não deu posse àquelas que ousaram entrar na justiça para participarem do pleito, e foram eleitas pelo voto direto da comunidade escolar⁴.

A diferenciação entre os/as docentes da educação básica da PBH se expressa ainda, na perseguição do governo municipal às educadoras, pela participação nas greves em 2005, que passamos a descrever. A primeira greve, no mês de janeiro, foi específica da educação infantil pelo fato de terem sido convocadas ao trabalho no mês de janeiro, período de recesso escolar da categoria. Nessa greve, todas as grevistas tiveram corte de pagamento dos dias de paralisação e, apesar de realizarem a reposição do calendário, só foram ressarcidas depois de dois anos, além de terem sido abertos processos administrativos na Corregedoria Geral do Município, sob a alegação de faltas injustificadas. A segunda greve, em maio do mesmo ano, realizada em conjunto com todos os demais segmentos da educação municipal, reivindicava melhores condições de trabalho, a manutenção das reuniões pedagógicas dentro do horário de trabalho e a isonomia salarial entre docentes com mesma formação. Nessa greve, que envolveu docentes dos diferentes níveis da educação básica, vários em estágio probatório, somente para as educadoras foram abertos novos processos administrativos. Dessa vez, a acusação incluía o estágio probatório, as faltas injustificadas e a reincidência. As educadoras processadas foram punidas com repreensões (advertência) e com suspensões de até oito dias

⁴ Após o reconhecimento da Justiça e diversas mobilizações da categoria, inclusive com apresentação de projeto de lei na Câmara Municipal, a portaria das eleições para direção das escolas municipais de 2008 incorporou as educadoras com direito de disputar a vice-direção das UMEIS.

convertidas em multa de 50% do salário, ou seja, trabalhar normalmente durante os oito dias e receber a metade do salário correspondente ao período (ROCHA, OLIVEIRA, LACERDA, 2006).

As medidas adotadas e relatadas neste estudo indicam uma concepção limitada da educação infantil, por parte do governo municipal, qual seja uma concepção de um nível da educação que não necessita de trabalho intelectual, qualificado e nem de formação específica. A diferença salarial reforça a crítica que o movimento de mulheres e a academia fazem aos governos, por desqualificarem quem exerce tarefas educativas dirigidas às crianças, em fase inicial de aprendizado. Além de descumprirem a Recomendação Relativa à Condição Docente (UNESCO, 1966) em seus itens 116 e 117.

116. Os docentes deverão ser remunerados com base em uma escala de salários estabelecida de acordo com as organizações sindicais. Os docentes qualificados durante período probatório ou com contrato temporário não deverão em hipótese alguma receber remuneração inferior à dos titulares.

117. A tabela de salário deverá ser estabelecida de modo a evitar qualquer injustiça ou anomalia que possa provocar atritos entre as diversas categorias de docentes.

Essas contradições deixam as profissionais em situação dúbia, exercendo tarefas de professoras, recebendo como educadoras e tendo o reconhecimento de “crecheiras” ou “mães temporárias”. Elas se sentem desvalorizadas profissionalmente e financeiramente, sem direitos. O que acaba resultando em grande rotatividade no setor, pois segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, dados ainda não formalizados até 2006, aproximadamente, 47% das educadoras, haviam pedido exoneração, ou não chegaram a tomar posse.

A rotatividade também faz com que a equipe, de cada escola municipal de educação infantil ou UMEI, encontre sérias dificuldades para construir suas propostas político-pedagógicas. Várias unidades não possuem, ainda, uma proposta conjunta e cada profissional trabalha isoladamente, dentro da sala de aula, sendo o maior exemplo a situação das turmas de período integral. Nelas, as mesmas crianças, possuem em média três grupos de professoras por dia (manhã, intermediário, tarde), mas como não há uma proposta coletiva e nem momentos dentro do horário de trabalho para reuniões da equipe, cada grupo trabalha com uma concepção, em seu turno.

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e Ana Paula Silva (2000) acreditam que para a efetivação de uma proposta pedagógica afinada com as propostas do MEC no campo da educação infantil, é essencial a qualificação das profissionais. As autoras ainda enfatizam que essa qualificação é importante não apenas durante a elaboração do documento, mas no decorrer da gestão diária

da proposta.

Discutir sobre as funções dessas profissionais significa discutir também, o papel de vários outros atores envolvidos na educação infantil, seja ela, comunidade civil, acadêmica, instâncias governamentais e profissionais da educação. Nesse sentido, elementos para definir o espaço da educação infantil, são discutidos por Goulart (2002, p.51).

Que espaço seria esse? Se pensarmos de uma maneira mais geral, considerando um século de prática e reflexão sobre esses espaços educativos no Brasil, podemos dizer que a educação infantil é o lugar de brincar, correr, pular, comer, aprender a andar, dormir, alegrar-se e ficar triste, desenhar, lidar com o mundo da natureza, com o mundo social e de se arriscar a ler e a escrever as primeiras palavras. É lugar também de aprender a interagir e a usar os instrumentos culturais básicos em nossa cultura, como talheres, os pratos, o lápis, o papel.

Sendo estas as tarefas da educação infantil, qual deve ser o valor do trabalho realizado pelas educadoras? Qual é o salário que elas devem receber?

Portanto, novamente em pauta, a reflexão do valor do trabalho feminino. As educadoras infantis, assim como as professoras primárias, assumem o protagonismo da luta pela valorização do seu trabalho e pelo tratamento isonômico com os/as demais docentes. Os argumentos utilizados, desde a década de 1980, envolvem o reconhecimento do valor social do trabalho educativo com crianças pequenas, e o reconhecimento do investimento realizado pelas professoras e educadoras em sua qualificação profissional. Neste sentido, a luta dessas mulheres e seus argumentos exigem uma melhor compreensão da articulação entre o reconhecimento social do trabalho educativo e o reconhecimento da qualificação profissional das mulheres, ou seja, uma reflexão sobre o valor do trabalho feminino, em geral, e no setor público, em particular.

Bibliografia

- BONACINI, Irma Luiz. **A maior aula em praça pública trabalho, política e imaginário das professoras primárias em Minas Gerais (1979-1980)**. Campinas: UNICAMP, (Tese, Doutorado em Educação/História e Filosofia da Educação).
- GOULART, Maria Inês M. A criança e a construção do conhecimento. In CARVALHO, A. ET al. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

- MONLEVADE, João Antônio Cabral de Monlevade. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública.** Campinas: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 2000. (Tese Doutorado).
- NUNES, M. T. Consentimento ao poder masculino: a resistência possível das professoras primárias mineiras na greve de 1959. **In: 26a Reunião Anual da ANPEd**, 2003, Poços de Caldas. 26a Reunião Anual da ANPEd, 2003.
- ROCHA, Maria da Consolação. **Magistério Primário: uma fotografia da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.** Faculdade de Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, 1996 (Dissertação de Mestrado).
- ROCHA, Maria da Consolação; NUNES, Cristiane; TAVARES, Thais. A formação de professores/as e o tempo/espaço coletivo: os desafios da formação coletiva da RMEBH. **In: IV Semana de Educação da FEUSP - Ensinar e Aprender: Formação, Percursos e Projetos**, 2006. IV Semana de Educação da FEUSP, 2006.