



# **FORMAÇÃO CONTINUADA, SATISFAÇÃO PROFISSIONAL E CARREIRA DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A ALTERAÇÃO DE PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO/RS (2009-2011)**

**GABRIEL DA SILVA FERREIRA**  
**ferreira.sl@gmail.com**  
**FURG**

**lucasscerqueira@gmail.com**  
**lucasscerqueira@gmail.com**  
**Universidade Federal**

**Resumo:** O presente trabalho trata sobre os reflexos da alteração do Plano de Carreira do Magistério Municipal de Novo Hamburgo/RS, considerando as seguintes categorias de análise Satisfação profissional, Formação docente continuada e Carreira e desempenho docentes. Para efetuar este trabalho, foram buscados como suportes teóricos estudos sobre fatores intrínsecos e extrínsecos que levam à satisfação profissional (KLEIN & MASCARENHAS, 2016 e VAILLANT, 2006), sendo que estes autores indicam que os servidores públicos acabam por considerar mais os elementos simbólicos ligados à sua função, portanto fatores intrínsecos, do que os extrínsecos, que seriam ligados à remuneração em si; a Teoria da Equidade (CARRELL & DITTRICHI, 1978), na qual os indivíduos estão permanentemente avaliando se seus esforços estão sendo recompensados de forma equilibrada; reflexões acerca da formação continuada (GATTI, 1997; LIBÂNEO, 2004; NÓVOA 1992 e 2017 e VEIGA et al, 2005) e sobre carreira e desempenho (ARELARO et alii, 2014; CASASSUS, 2002; MELLO & SOUZA, 2005; NUNES & OLIVEIRA, 2017; PIMENTEL et alii, 2009). Analisou-se entrevistas estruturadas

respondidas por professores da Rede Municipal de Novo Hamburgo, as alterações do Plano de Carreira e resultados discentes aferidos através dos dados do IDEB para o município em questão, entre os anos de 2005 a 2015. Concluiu-se que as mudanças na carreira trouxeram perdas remuneratórias substanciais, que tais alterações impactaram negativamente na satisfação profissional dos docentes.

**Palavras Chave: Gestão Pública - Educação - Carreira Docente - Formação Continuada - Satisfação**



## 1. INTRODUÇÃO

A concepção acerca da importância da educação para o desenvolvimento da sociedade, conforme afirmam os autores Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009), aumentam as exigências impostas aos professores. Para atendê-las se faz necessário propiciar condições para que ocorra a formação continuada docente (GATTI, 1997). Para se problematizar a qualidade da educação e o desempenho dos(as) professores(as), deve-se refletir sobre a satisfação profissional na atuação da docência.

Conforme Carrell e Dittrich (1978), o desequilíbrio entre o esforço feito e a respectiva recompensa pode levar à insatisfação. Entre os professores, esta insatisfação ocorre também pela falta de reconhecimento na carreira, que contribui para sua baixa autoestima e frustração (LIBÂNEO, 2004).

A responsabilidade dos professores no desenvolvimento da educação do país pode ser observada na legislação vigente, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e na Lei nº 11738/08, a chamada Lei do Piso, que reconhecem este protagonismo e a necessidade da constante formação por parte deste profissional. Desta forma, foram previstas a elaboração e/ou a revisão, por parte dos municípios, estados e União, dos planos de carreira, de modo a considerar as mudanças e necessidades do nosso tempo.

O magistério municipal de Novo Hamburgo teve mudanças na carreira em um processo que se iniciou em novembro de 2009, com a extinção do Plano de Cargos e Carreiras na época vigente, e foi concluído em 2011 com a implantação de um novo Plano. Refletir sobre o processo de implantação do plano de carreira e importância da formação e satisfação profissional do docente, parte-se da seguinte pergunta de partida: **Quais os reflexos das mudanças no Plano de Carreira sobre a satisfação, carreira e desempenho dos professores municipais de Novo Hamburgo?**

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os reflexos da troca do plano de carreira na satisfação e no desempenho dos professores municipais de Novo Hamburgo, município do Estado do Rio Grande do Sul. E como objetivos específicos: discutir carreira docente no contexto municipal em Novo Hamburgo; refletir sobre as mudanças trazidas pelo atual plano de carreira em relação ao anterior; e avaliar a percepção de alguns professores em relação ao novo plano de carreira.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Antes do prosseguimento das demais etapas deste trabalho, se procederá a retomada sobre o que a literatura já abordou em estudos pretéritos. E para fazê-la, analisam-se estes estudos com base em três categorias de análise: satisfação profissional, formação continuada e carreira e desempenho docente.

### 2.1 SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

Atualmente, existem estudos que tratam sobre a satisfação profissional e de que forma ela interfere no desempenho profissional. A teoria da equidade, presente na psicologia social, afirma que os indivíduos estão permanentemente avaliando os seus esforços e se estão sendo recompensados equitativamente. Caso o resultado desta avaliação seja negativo, aumenta a insatisfação do indivíduo, o que pode levá-lo a buscar alternativas de recolocação no mercado de trabalho. (CARRELL & DITTRICH, 1978).



Klein e Mascarenhas (2016) procuram verificar quais fatores que afetam a satisfação dos servidores públicos, classificado em dois os fatores de satisfação e motivação: intrínsecos e extrínsecos. De acordo com os autores, fatores motivacionais são:

[...] direcionadores do comportamento do indivíduo, intrínsecos à natureza de seu trabalho (fatores motivacionais intrínsecos), ou extrínsecos ao trabalho, relacionados às condições do ambiente (fatores motivacionais extrínsecos). A motivação intrínseca seria mais genuína, pois deriva da energia motivacional e dos aspectos simbólicos diretamente atrelados à própria realização do trabalho. (KLEIN & MASCARENHAS, 2016, p. 19)

Os autores não subestimam a interferência dos fatores extrínsecos, já que a oferta destes satisfaz as necessidades básicas do indivíduo, reduzindo fontes de desconforto que, se presentes, geram insatisfação e que, por sua vez, levam à maior rotatividade. Entretanto, reconhecem um peso maior de fatores intrínsecos, que são relacionados à realização do trabalho, que satisfazem as necessidades simbólicas do indivíduo, o prazer e a identificação com a função, a busca por desenvolvimento pessoal e profissional, o status do cargo, a busca por responsabilidade e autonomia na execução do trabalho, o reconhecimento dos colegas e superiores, o altruísmo, comportamento pró-social, lealdade e prazer com o trabalho, comprometimento com objetivos institucionais, sendo de dever, de autonomia e responsabilidade de servir à sociedade e ao interesse público. Ou seja, os trabalhadores do serviço público levariam mais em consideração elementos ligados ao exercício da sua função (fatores intrínsecos) do que propriamente as condições materiais (fatores extrínsecos) (KLEIN & MASCARENHAS, 2016).

Para Pimentel *et al* (2009), há maneiras de se incentivar os professores, como através de:

motivação intrínseca, crescimento profissional, estabilidade trabalhista, diferenciação salarial, reconhecimento e prestígio, infraestrutura e materiais adequados, entre outros. O plano de carreira também é uma forma de incentivar o professor em seu trabalho. (PIMENTEL *et al*, 2009, p. 356).

A pesquisadora Denise Vaillant (2006), tem opinião semelhante. A autora afirma que o reconhecimento do trabalho docente é composto tanto por fatores intrínsecos, ou simbólicos, de satisfação do professor, como das condições de trabalho, salariais, de infraestrutura e formação acadêmica e continuada.

Além da avaliação individual do professor, seja em relação à equidade entre esforço e recompensa, seja sobre as condições remuneratórias e de trabalho, existe também a expectativa depositada pela sociedade no papel da escola e, sobretudo, do professor para o desenvolvimento desta.

Os autores Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009) destacam que a ideia da importância da educação para a sociedade contemporânea, aumenta a pressão sobre os professores, que ficam “a mercê dos preconceitos de um profissional com dificuldades em consolidar-se como agente ativo na representação social da sua verdadeira função” (PIMENTEL *et alii*, 2009, p. 357). Ou seja, para os docentes, nesta busca de profissionalização e de atender às exigências que lhe são impostas, se faz necessária uma constante atualização profissional, uma formação docente continuada (GATTI, 1997).

## 2.2 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

As salas de aulas refletem as mudanças que a globalização e o progresso tecnológico, característicos da sociedade contemporânea, impõem sobre a sociedade e sobre o perfil dos alunos, restando aos docentes à necessidade de atualização e formação constantes (LIBÂNEO, 2004).

Gatti (1997) chama a atenção para dificuldades que os professores enfrentam para dar seguimento a esta formação continuada, entre elas as de cunho financeiro e de



disponibilidade, já que muitos professores precisam buscar outras atividades para complementar suas rendas. A autora destaca ainda que, muito além de apenas uma questão financeira, a relação entre remuneração e desempenho profissional está associada à autoestima, portanto um fator intrínseco, que pode interferir sobre seu trabalho. Nunes e Oliveira (2017) ressaltam a busca permanente pelo desenvolvimento profissional como sinal dos tempos atuais vividos.

Veiga *et al* (2005) refletem sobre a importância da capacitação dos professores para o rendimento escolar dos alunos. As autoras ainda listam quatro fatores que podem interferir no processo de aprendizagem da criança. Primeiro, as ligadas às características de cada escola, como a qualificação técnica dos professores, infraestrutura e condições de trabalho adequadas, etc. Segundo, as características dos alunos, de quem vai receber a escolarização. Terceiro, os tipos de relações entre família e escola. E quarto, o perfil do professor. Nota-se que nestes quatro fatores elencados pelo menos dois tem relação com os professores. Por isso, também afirmam que se tem dado maior atenção ao papel do professor na educação e à importância da formação continuada. Entretanto ponderam que as propostas de capacitação docente tem apresentado baixa eficácia por inúmeras razões: tais como a descontinuidade de ações, a desarticulação entre teoria e prática, o excesso de aspectos normativos, a dissociação entre a formação e as demais dimensões da profissão docente, como salários, condições de trabalho etc.

Como capacitação, as autoras entendem como:

uma formação contínua que se dá após a formação inicial, tendo em vista a adequação dos conhecimentos existentes às exigências da atividade profissional, por meio do aperfeiçoamento do saber e das técnicas e atitudes necessárias ao exercício da profissão, de forma a assegurar a eficácia na formação dos alunos. (VEIGA *et al*, 2005, p. 150).

Uma capacitação eficaz, de acordo com as autoras, deve se estruturar sobre três eixos: a escola como *locus* de formação, ou seja, a formação deve partir das demandas surgidas no dia-a-dia dos professores; a valorização do saber docente, que seria o saber da experiência; e o ciclo de vida dos professores, que são as etapas do desenvolvimento profissional do magistério. “A formação continuada assim estaria baseada na valorização e no resgate do saber docente construído na prática pedagógica, em um processo mediado por referências teóricas e práticas” (VEIGA *et al*, 2005, p. 151).

As autoras concluem que a capacitação dos professores, por si só, não se transforma em melhoria no rendimento escolar dos alunos, mas que uma série de fatores devem ser considerados, como “atenção pedagógica, gestão escolar flexível e aberta, ações que envolvam a participação da comunidade e melhoria nas condições de trabalho do professor: salários, equipamentos e outros” (VEIGA *et alii*, 2005, p. 162).

Ao perceber os problemas na formação de professores executada nos dias atuais, Nóvoa (2017) defende que se deve construir um novo lugar institucional, ancorado na universidade, mas que siga para além dos seus muros. Para o autor:

É preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção da docência como profissão baseada no conhecimento. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Os professores, passados os percalços iniciais da profissão, denominado por Nóvoa (2017) como período “indução profissional”, chegam a uma etapa de estabilidade na profissão, que precisa ficar marcada pelo esforço permanente de atualização. O autor entende que é legítimo que se tenham programas de formação continuada com o intuito de suprir lacunas da formação inicial, ou através da oferta de especializações e pós-graduações. Porém, a formação continuada desenvolve-se através da reflexão compartilhada entre os professores,



no espaço da profissão, e com o objetivo de compreender e aprimorar o trabalho docente (NÓVOA, 2017).

António Nóvoa conclui com a reflexão de que há um caminho de mão dupla entre formação e profissão docentes:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Percebida a importância da satisfação profissional e da formação continuada, é necessário fazer uma reflexão acerca da carreira e desempenho docentes. Libâneo (2004) percebe que a baixa autoestima e a frustração são consequências da desvalorização social e econômica da profissão docente, ocorridas em função de salário, mas também por más condições de trabalho e falta de reconhecimento na carreira. Desta forma, se faz necessário problematizar o que se caracteriza como carreira docente, formas de valorizá-la e de que forma há interferências sobre o desempenho docente.

### 2.3 CARREIRA E DESEMPENHO DOCENTES

Os Planos de Carreira para o funcionalismo público foram implantados tendo como um dos objetivos melhorar o aproveitamento dos recursos humanos e auxiliar no desenvolvimento da organização em questão (TACHIZAWA e ANDRADE, 2006).

Opinião semelhante se percebe em Nunes e Oliveira (2017):

é imprescindível a definição de plano de cargos e salários com uma apropriada estrutura de remuneração, incentivos e promoções de acordo com o percurso formativo e trajetória histórica de atuação do professor (NUNES & OLIVEIRA, 2017, p. 71).

Entre os professores, acabam por ser uma ferramenta para se buscar combater a baixa autoestima e frustração, conforme já mencionado anteriormente (LIBÂNEO, 2004). Abrúcio (1993, p. 70) define a noção de carreira como: *“um grupo com uma ou mais orientação profissional preestabelecida e o conjunto de cargos que podem ser por eles ocupados, cargos estes estruturados em uma hierarquia que contempla as diferenças salariais”*.

Klein e Mascarenhas (2016) identificam que a criação das carreiras no serviço público iniciou na esfera federal, através da Lei nº 7834/1989, com o objetivo de incentivar a modernização e profissionalização da administração pública, e que esta iniciativa inspirou posteriormente governos estaduais e municipais. O estudo de Arelaro *et al* (2014) também reflete sobre a carreira e desempenho docentes e identificam que a partir da década de 1990 estados e municípios passam a elaborar, ou adequar, planos de cargos, carreiras e salários para profissionais do magistério.

Convém analisar se a insatisfação, seja profissional, seja no reconhecimento na carreira, interfere no desempenho dos alunos. Casassus (2002) verifica se o reconhecimento da carreira docente influencia no rendimento dos alunos, concluindo que os alunos têm rendimentos escolares melhores quanto maior for a formação pós-media do professor, assim como a satisfação e a dedicação exclusiva possuem impacto positivo neste rendimento.

Já os autores Mello e Souza (2005) concluem que: *“o sistema de remunerações não é conducente a gerar incentivos capazes de influenciar o rendimento escolar”* (MELLO E SOUZA, 2005, p. 423).

Nunes e Oliveira (2017) também tem conclusão semelhante, pois, segundo estes, não se pode vincular unicamente o mal desempenho discente com a insatisfação e desmotivação docente. Entretanto enfatizam a necessidade do reconhecimento do trabalho docente:

é certo que a ausência de incentivos institucionais para o exercício da docência acaba intensificando a desmotivação do professor, o que pode causar um sentimento,



nele mesmo, de que não está preparado, não reúne os conhecimentos necessários ao bom desempenho e de que falta profissionalidade suficiente para enfrentar o seu trabalho” (NUNES e OLIVEIRA, 2017, p. 77)

Sobre os critérios a serem utilizados para o reconhecimento da carreira docente, Casassus relativiza o peso que a experiência do docente emprega na melhoria de rendimento, e afirma que os que têm por base o tempo de serviço são insuficientes para uma avaliação do desempenho docente adequada:

é preciso rever o peso atribuído à experiência na elaboração de sistemas de promoção docente, sobretudo no caso em que as fórmulas salariais e de promoção dos docentes estão fortemente apoiadas na variável antiguidade. (CASASSUS, 2002, p. 120).

Os autores Barbosa Filho e Pessôa (2011) também afirmam que os planos de carreira existentes não são estímulos corretos, pois não avaliam nem remuneram de acordo com a qualidade e desempenho. O tempo de serviço, por sua vez, é o fator determinante da evolução salarial. Desta forma, defendem que: “*um plano de carreira adequado deve conter esta mesma característica, a fim de manter os bons profissionais e incentivar o melhor desempenho de seus professores.*” (BARBOSA FILHO & PESSÔA, 2011, p. 995). Vaillant (2006) também destaca que o principal critério verificado para ascensão é a antiguidade e que a avaliação dos docentes é uma prática quase inexistente.

Nóvoa (2017) possui uma posição crítica à vinculação de remuneração ao desempenho docente. Segundo o autor, este elemento compõe um programa de reformas na educação realizado com bases nos princípios mercadológicos das economias neoliberais. Os professores passam por um processo de desprofissionalização, que se manifestam nos baixos salários, más condições nas escolas, intensificação do trabalho docente através de lógicas de burocratização e de controle. Sob o discurso da eficiência, políticas de remuneração de professores baseadas no desempenho dos alunos têm sido cada vez mais presentes, desvalorizando, segundo o autor, “outras dimensões da profissionalidade” (NÓVOA, 2017, p. 1109).

Nóvoa (1992) afirma que instrumentos de controle e de burocratização impostos pelos gestores podem afetar a autonomia do professor. Reflete ainda o autor sobre qual tipo de professores se deseja, se é o reflexivo, investigador, conceituador; ou simplesmente o técnico e aplicador de currículos e programas:

A institucionalização de dispositivos de avaliação do professorado, por exemplo, pode acentuar a dependência e o controle do corpo docente, em vez de contribuir para a emergência de uma verdadeira cultura profissional. A chave de leitura destes equilíbrios encontra-se na definição dos professores como funcionários ou como profissionais reflexivos, como técnicos ou como investigadores, como aplicadores ou como conceptores curriculares (NÓVOA, 1992, p. 27)

Prossegue o autor:

Toda a formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto. (NÓVOA, 1992, p. 31)

O Plano de Carreira do Magistério vigente no município de Novo Hamburgo, que será analisado e comparado com o anterior, foi instituído pela Lei Complementar nº2340/2011, de 18 de outubro de 2011. Ele prevê progressões funcionais verticais, chamadas de Nível, e horizontais, denominadas Classe. Os cargos estão organizados da seguinte forma:

- Professores de Educação Infantil/Habilitação em Magistério;
- Professores de Educação Infantil/Habilitação em Curso Superior;
- Professores do Ensino Fundamental/Séries Iniciais - 1º a 5º anos/Habilitação em Curso Superior;
- Professores do Ensino Fundamental/Séries Finais - 6º a 9º anos/Habilitação em Curso Superior.



Cada cargo é composto por quatro níveis, enumerados a partir da habilitação exigida no concurso em questão, identificada como Nível I. Independente do indivíduo já possuir formação mais avançada em relação à mínima exigida, o ingresso é feito neste nível. Para transpor de nível, é necessário esperar o intervalo de cinco anos, instituído com o atual Plano de Carreira. E para solicitar a alteração de nível, além de cumprir os requisitos, esta nova legislação prevê que deve ter sido protocolado um pedido prévio desta mudança até o dia 30 de maio no ano anterior ao pedido em si. Estando todos os pré-requisitos de acordo, o servidor receberá um acréscimo nos vencimentos básicos de 5%.

As Classes no atual Plano de Carreira são progressões horizontais e são realizadas a cada cinco anos, iniciada pela letra A, seguindo pelas B, C, D, E e Especial. Entre elas, há um aumento de 4% no salário básico, com exceção da última, a Especial, que é de 5%. Além do tempo de serviço, a legislação prevê a realização de uma avaliação de desempenho para a concessão desta progressão. O atual plano de carreira também prevê um adicional a cada três anos, denominado triênio, em que é acrescido 3% ao salário básico.

O atual Plano de Carreira veta progressões, tanto as horizontais como as verticais para que, no intervalo tempo considerado, tiver sofrido uma pena administrativa de advertência ou suspensão, ou tiver uma falta injustificada. Em linhas gerais, esta é a organização do Plano de Carreira vigente, sendo que parte da análise que integra este trabalho será em comparação com o anterior.

### **3 METODOLOGIA**

Esta é uma pesquisa descritiva, pois os dados foram observados, coletados e analisados sem a interferência do pesquisador; e qualitativa, já que os dados foram analisados são oriundos de entrevistas, portanto com as opiniões do interlocutor, e de legislações, ambas requerendo uma profundidade não-quantificável. Para a realização deste estudo, portanto, se utilizou de entrevistas estruturadas, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada no sentido de buscar, na literatura, categorias de análise que conduzissem o presente estudo.

As entrevistas estruturadas foram aplicadas entre os dias 15 e 30 de março de 2018, com professores municipais que compõem a atual estrutura de cargos e carreiras. Foram escolhidos três professores, sendo um da educação infantil, um das séries iniciais do ensino fundamental e um das séries finais do ensino fundamental, tendo como critério para escolha a acessibilidade e a conveniência.

Averiguou-se nas entrevistas as expectativas com a carreira e a formação, os objetivos ao procurar alguma formação continuada ou acadêmica, o que eles entendem por satisfação e valorização profissional, se percebem essa valorização no atual plano de carreira, além de registrar a escolaridade do entrevistado e faixa etária, nível ou série em que atua.

Na pesquisa documental, foram investigados e comparados os dois Planos de Carreira do Magistério Municipal, sendo que um deles o que está vigente, da Lei nº2340/2011, e o outro que é anterior a este, sob o qual estão abrangidos os professores que ingressaram antes do ano de 2010, da Lei nº 336/2000.

### **4 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

A Análise dos Resultados é dividida em três partes: a análise das entrevistas estruturadas feitas com professores da Rede Municipal de Novo Hamburgo, análise dos planos de carreira 336/2000 e 2340/2011 e a análise do desempenho docente com base nos resultados do IDEB para o município estudado.



#### 4.1 AS ENTREVISTAS

Os três professores escolhidos estão enquadrados no atual Plano de Carreira, e cada um deles representa uma etapa da educação básica atendida pela Rede Municipal de Ensino: um da educação infantil, um das séries iniciais do ensino fundamental e um das séries finais do ensino fundamental. Para efetuar a análise, identidades serão preservadas e os depoentes serão denominados como *Entrevistada A*, *Entrevistada B* e *Entrevistado C*. Ira se realizar uma rápida apresentação de cada e posteriormente a análise das entrevistas, considerando as categorias já trabalhadas anteriormente.

A *Entrevistada A* tem 30 anos, é professora na Rede Municipal há oito anos e atua na Educação Infantil. Tem formação em Magistério, graduação em Pedagogia e está cursando Mestrado em Educação. A *Entrevistada B* tem 41 anos, é professora na Rede Municipal há sete anos e meio e atua nas séries finais do Ensino Fundamental. Tem graduação em Geografia, especialização em Ensino da Geografia e atualmente está cursando especialização em Gestão Pública. O *Entrevistado C* tem 26 anos é professor na Rede Municipal há oito anos e atua com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Tem formação em Magistério, bacharelado em Artes e está cursando duas especializações, uma em Gestão Pública e outra em Arte-terapia, além de já projetar uma próxima, em Educação Inclusiva, que prestará seleção em breve.

Em relação à satisfação profissional, as entrevistas demonstraram que existe certo equilíbrio entre fatores intrínsecos e extrínsecos, com um peso maior para o primeiro. Ao ser perguntada sobre o que entende por satisfação profissional, a *Entrevistada A* afirma que: *“Satisfação e realização pessoal, em suma, é o investimento em boas condições no local onde se atua e um salário compatível com a profissão que forma todas as outras.”* Já a *Entrevistada B* respondeu que: *“Satisfação é ter um local de trabalho com boa infraestrutura, com boa gestão e respeito aos direitos. A valorização ajuda a estar satisfeito com seu trabalho. Um profissional valorizado se sente mais satisfeito.”* E o *Entrevistado C*, por sua vez, diz que: *“Satisfação profissional é sentir-se bem com seu trabalho e no espaço em que atua, sem perseguições de qualquer tipo ou ainda assédio moral [...]”*.

Nestes três excertos, percebemos que até se toca na questão salarial, mas a ênfase dada é no aspecto simbólico, como condições de trabalho, respeito à função executada, sentir-se bem no ambiente de trabalho, corroborando com o que Klein e Mascarenhas (2016) e Vaillant (2006) afirmam, os servidores públicos, em especial os professores, consideram mais os fatores intrínsecos, ou seja, simbólicos, do que os extrínsecos, como remuneração, ao avaliarem a satisfação profissional.

Na pergunta seguinte, se os entrevistados se sentem realizados profissionalmente em Novo Hamburgo, se percebe novamente esta noção de satisfação profissional. A *Entrevistada A* diz que: *“Me sinto no que se refere ao meu trabalho, pois tenho a sorte de trabalhar em uma escola que aposta em mim e em recursos para que eu possa desenvolver meu projeto sobre gênero lá dentro.”*

Neste trecho, percebe-se que um fator positivo que contribui para sua satisfação profissional diz respeito às condições para exercer sua função, reconhecimento enquanto educadora, que é enquadrado como um fator simbólico, ou intrínseco. Entretanto, na sequência da sua resposta, a entrevistada chama a atenção para a desvalorização salarial, ou seja, um fator extrínseco: *“No entanto, no sentido macro, não me sinto, pois ao concluir meu mestrado, por exemplo, isso mal fará diferença no meu salário e progressão.”*

A *Entrevistada B* foi mais taxativa: *“Não. Pois não temos hora atividade em local de livre escolha e a progressão não compensa. Os índices que incidem no salário fazem pouca diferença financeira.”* Observa-se nesta resposta um equilíbrio entre fatores intrínsecos, condições de trabalho representada pela hora-atividade em local de livre escolha, e extrínsecos, pouca valorização econômica das progressões na carreira. No entanto, o



*Entrevistado C* aponta questões puramente intrínsecas relativas à satisfação: “*Sinto-me pouco, a rede impõe muitas barreiras à realização profissional. É comum que gestores escolares abafem boas ações pedagógicas, por receio de serem ofuscados ou ainda de perderem seu status. A secretaria deveria estar atenta a isso, coibindo boicotes à atuação diferenciada em sala de aula.*”

A teoria da equidade, que compõe estudos da psicologia, afirma que os indivíduos estão constantemente avaliando se seus esforços estão sendo recompensados de forma equilibrada e caso não ocorra, pode contribuir para o aumento da rotatividade nos locais de trabalho (CARRELL & DITTRICH, 1978). Os entrevistados responderam se já pensaram em deixar a Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo. A *Entrevistada A* respondeu que já possuiu duas matrículas e que em 2016 se exonerou de uma delas: “*para trabalhar em outro município com plano e salário melhores*”. A *Entrevistada B* respondeu que sim e que os motivos são: “*plano de carreira, hora atividade na escola sem estrutura, dificuldades das gestões de escola de entenderem que também são professores e que não são eternos na direção*”. O *Entrevistado C* afirma que: “*Diversas vezes, por observar que a escola em que atuava se posicionava retrogradamente acerca de temas polêmicos, mas necessários, como a laicidade da escola pública, a cultura e história afro e também indígena, a educação inclusiva...*”.

Novamente, nas três respostas percebe-se um equilíbrio entre fatores intrínsecos e extrínsecos, com uma sutil pendência para o primeiro: falta de condições adequadas de trabalho, problemas de gestão nas escolas, não reconhecimento do trabalho efetuado, mas sem deixar de mencionar a questão salarial. As autoras Veiga *et al* (2005, p. 162) consideram que: “atenção pedagógica, gestão escolar flexível e aberta, ações que envolvam a participação da comunidade e melhoria nas condições de trabalho do professor: salários, equipamentos e outros” contribuem para o sucesso escolar e a melhoria no rendimento escolar dos alunos.

A frustração também ocorre em função das dificuldades de prosseguimento dos estudos, como Gatti (1997) destaca. Para a autora, os professores enfrentam obstáculos para a formação continuada, tanto financeiramente, como de falta de tempo, já que muitos precisam buscar outras atividades ou se desdobrar em mais de uma escola.

Nas entrevistas, destaca-se a unanimidade em considerar a formação continuada como peça-chave da qualificação profissional, tanto que os três entrevistados estão estudando no presente momento, conforme pode ser visto na apresentação de cada um. Libâneo (2004) afirma que a atualização e formação constantes são tarefas impostas aos professores pelas mudanças na sociedade oriundas pelo progresso tecnológico que refletem nas salas de aula. O *Entrevistado C*, traz alguns destes elementos destacados pelo autor ao responder sobre a importância da formação continuada, pois ela: “[...] *pode oxigenar, complementar ou acrescentar temas atuais à formação inicial do professor, promovendo reflexões e mudanças na sua atuação em sala de aula*”. Já a *Entrevistada A* vai além e afirma que: “*todo/a professor/a precisar ser pesquisador/a [...] Precisamos estranhar o olhar a todo o instante, e só a atualização constante pode nos proporcionar isso.*” Ou seja, a experiência do dia-a-dia da escola traz elementos que podem ser analisados nas atividades formativas do professor e vice-versa, a formação continuada aguça o olhar do professor para problematizar seu cotidiano. Próximo ao que Nóvoa (2017, p.1116) afirma, de alternância na formação docente, “com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas”.

A insatisfação profissional é consequência da desvalorização da social e econômica da profissão docente, ocorridas em função de salário, mas também por más condições de trabalho e falta de reconhecimento na carreira (LIBÂNEO, 2004). Os entrevistados também responderam sobre o que acreditam ser valorização da carreira. A *Entrevistada A* respondeu que: “*Valorização é a profissão ser reconhecida como imprescindível num país que tanto*



carece de Educação. Para isso, deve-se investir massivamente em excelentes condições de trabalho, plano de carreira decente e salários dignos.”

Percebe-se o que Pimentel *et alii* (2009) entendem como a dificuldade da consolidação do professor como agente ativo na construção da representação social da sua função, já que uma das pautas a serem buscadas pelos professores, segundo a *Entrevistada A*, é lutar pelo reconhecimento da importância da profissão docente. O *Entrevistado C* respondeu que: “Valorização na carreira é promover a formação do professor, seja com algum auxílio específico, seja com alterações de nível (especialização, mestrado e doutorado), sem interstícios e com mudanças significativas de faixa salarial ou promovendo ações pontuais de formação.”

Os autores Barbosa Filho e Pessôa (2011) entendem que uma característica de um bom plano de carreira é que haja a elevação na diferença entre a remuneração inicial e final, como forma de incentivo aos professores para buscarem seus melhores desempenhos. A *Entrevistada B* aponta que: “Valorizar é ofertar boas condições de trabalho que incluem boa estrutura física dos ambientes de trabalho e plano de carreira que valorize a formação.” Ou seja, retoma-se a ideia de adequação das condições de trabalho, tanto física, como de valorização na carreira, enfatizando a questão da formação.

Olhando por esta ótica, o que pensam os entrevistados sobre o Plano de Carreira vigente em Novo Hamburgo? A *Entrevistada A* afirma que conhece e que: “Sinceramente, não vejo pontos positivos, uma vez que ele foi defasado há 10 anos. O plano de carreira atual oferta o mínimo dos mínimos. E não é possível se contentar com uma situação dessas.” Já a *Entrevistada B* complementa, afirmando que: “O atual plano de carreira pouco valoriza a formação do professor, tanto pelo período do interstício quanto a percentual que é incorporado a mudança de nível. O não reconhecimento imediato e o percentual e o valor incorporado ao salário (5%), faz com que os servidores se sintam pouco motivados a continuar os estudos de pós graduação.” O *Entrevistado C* responde que: “Considero o atual plano de carreira ruim, pois coloca obstáculos à formação do professor: interstícios, índices insignificantes quando da mudança de nível, entre outros, deveria ser revisto, corrigindo-se estas mazelas.”

Os entrevistados foram questionados se recordam do processo de implantação deste novo plano, se lembram de alguma discussão prévia. As opiniões divergem um pouco quanto à ocorrência da discussão anterior, sendo que a *Entrevistada A* diz não ter ocorrido, ele: “Foi imposto, aprovado e pronto.” Enquanto a *Entrevistada B* disse que ocorrera, porém foi, de acordo com suas palavras, “fictícia”, pois: “todos os argumentos e mudanças sugeridas pelos servidores não foram atendidas.” O *Entrevistado C* afirma não lembrar, mas: “se houve, foi inócua”.

Ao serem questionados quanto aos pontos positivos do atual Plano de Carreira, praticamente todos dizem não perceber nenhuma, apenas a *Entrevistada B* faz uma única ponderação, dizendo que: “o ponto positivo é ter um plano de carreira por si só” Já pontos negativos, a lista é longa. A *Entrevistada A* vê: “a grande desvalorização do/a profissional que atua na Educação Infantil e o não estímulo à formação continuada.” A *Entrevistada B* menciona o fato de: “que não valoriza de forma adequada a formação continuada, incluindo a Educação Infantil. Também não prevê o terço de hora atividade e a hora atividade a distância.” O *Entrevistado C* lista como negativos: “interstícios, índices de nível e classe ridículos, triênios que não impactam na remuneração, ausência de difícil acesso ou provimento, etc.” A próxima tarefa é analisar o Plano de Carreira vigente, em comparação com o anterior e com os elementos levantados nestas entrevistas.



## 4.2 ANÁLISE DOS PLANOS DE CARREIRA

Conforme já exposto anteriormente, a proposta desta etapa é de realizar uma comparação entre as duas legislações, a vigente, da lei 2340/2011, e a anterior a esta, da Lei 336/2000, no tocante às possibilidades de progressão na carreira dos professores municipais. Serão analisadas situações em que a progressão é vedada, estrutura dos níveis, classes e padrões. Ao final, é feita a análise do desempenho dos professores com base nos números do IDEB referentes à Rede Municipal de Ensino.

Algumas situações a progressão, seja nível, classe, triênio ou padrão, é vedada. Isto ocorre quando há alguma infração disciplinar, falta injustificada, ou outro critério não cumprido.

O atual plano, da lei 2340/2011, prevê os seguintes itens que valem para todas as progressões, tanto as horizontais como as verticais. O professor tem a progressão vedada caso no intervalo tempo considerado tiver sofrido uma pena administrativa de advertência ou suspensão, ou tiver uma falta injustificada. Ou seja, as penas administrativas de advertência e as faltas injustificadas perderam qualquer tolerância neste novo plano. No antigo, ainda era possível ser promovido tendo duas advertências, ou quatro faltas injustificadas consecutivas ou nove intercaladas dentro do período. Ressalta-se que apenas comprovante ou atestado médico justificam uma falta, em outros casos, é necessário ter o parecer da chefia imediata, que aceita a justificativa ou não.

Pode-se perceber um endurecimento de instrumentos de controle a partir do estabelecimento destes critérios. O que Nóvoa (1992) identifica como sendo um dos lados da disputa por um projeto de educação. Esta disputa se dá entre os que querem impor mais dispositivos de controle e de enquadramento e aqueles que desejam a valorização das pessoas e grupos que buscam lutar pela inovação nas escolas e nos sistemas educacionais.

Os próximos elementos de comparação serão as estruturas dos níveis previstas em cada legislação. No plano de carreira antigo, os professores eram enquadrados em níveis de acordo com sua habilitação, sendo seis ao total. Antes do primeiro nível tem-se os Professores Leigos, cargo já em extinção à época, em que estavam aqueles que não haviam formação em magistério, mas exerciam atividade docente. No Nível I, os que têm habilitação em magistério de curta duração; no II, que cursaram magistério com mais de três anos de duração mais estágio e cursos adicionais de 720 horas; no III, habilitação em curso superior em licenciatura de curta duração; no IV, realizaram curso superior em licenciatura plena; e no nível V, aqueles com pós-graduação obtida em curso de especialização na área da educação. A transposição de nível ocorria imediatamente após a comprovação da formação, sendo aplicado o índice de 10% no salário básico em cada nível transposto.

No novo plano, classificam-se as progressões funcionais em verticais, o Nível, e horizontais, a Classe. A estrutura dos níveis para professor está organizada da seguinte forma: são dois cargos que contemplam os professores de Educação Infantil, sendo um para quem tem habilitação em Magistério e outro para quem já tem em curso superior. Outros dois cargos de professores são para o Ensino Fundamental, sendo um para as Séries Iniciais – 1º a 5º anos; e o outro para as Séries Finais – 6º a 9º anos, mas para ambos é necessária habilitação em curso superior.

Cada cargo é composto por quatro níveis, sendo que o ingresso é sempre feito no nível I, independente do indivíduo já possuir formação mais avançada em relação à mínima exigida. Com as mudanças realizadas com a aprovação deste novo plano de carreira, em 2011, também se implantou um intervalo entre cada transposição de nível, que é de cinco anos. E para solicitar a alteração de nível, além de cumprir os requisitos, esta nova legislação prevê que deve ter sido protocolado um pedido prévio desta mudança até o dia 30 de maio no ano anterior ao pedido em si. Estando todos os pré-requisitos de acordo, o servidor receberá um acréscimo nos vencimentos básicos de 5%.



Entre as diferenças entre como os níveis são organizados e transpostos entre os dois planos, destaca-se que o índice de reajuste em progressão na atual legislação é metade (5%) do que no plano anterior (10%). Outro elemento é que anteriormente, o reconhecimento era imediato logo ao comprovar a habilitação. Com as alterações com o novo plano criou-se um interstício de cinco anos entre cada nível. Exemplificando, caso algum professor ingresse na Rede Municipal de Ensino com doutorado, só terá direito a esta progressão após passar por todas as alterações anteriores, com o intervalo de cinco anos entre cada uma. Ou seja, demoraria 15 anos para finalmente ter seu doutorado reconhecido.

Certo que há de se considerar que no plano anterior não havia o reconhecimento do mestrado e do doutorado, além de iniciar a estruturação dos níveis com professores que nem formações em magistério teriam. Ainda considerava as licenciaturas curtas, comuns em tempos pretéritos. Ou seja, simbolizava, de certa forma, o cenário da época. Entretanto, esta diferença em não ter o reconhecimento do mestrado e doutorado era superada com o índice maior entre cada transposição, como já dito anteriormente. Mas as diferenças entre cada plano não ficam apenas nisto.

No Plano 336/2000, as progressões por tempo de serviço recebem o nome de Padrão e ocorrem a cada três anos. O adicional aos vencimentos básicos ao professor é de 8%, recebidos tão logo são cumpridos os critérios de contagem do tempo de serviço, e são permitidas até 10 progressões durante sua vida funcional.

O atual plano de carreira também prevê um adicional por tempo de serviço, denominado triênio, que ocorre a cada três anos, acrescendo 3% ao salário básico. Assim como nos itens anteriores, é visível a diferença entre os dois planos, em que se passou da aplicação de um índice de 8% para os atuais 3%. No final da carreira, e para quem teve os dez triênios possíveis, há uma diferença de 50% nos vencimentos, considerando apenas esta progressão.

As classes no plano em extinção correspondem à promoção por merecimento, sendo representadas por letras, de A até F, aplicando-se o índice de 6% ao salário básico entre cada promoção, imediatamente após cumprido o período de interstício, seis anos, e os critérios utilizados para avaliar o mérito, já citados anteriormente.

Também existe a previsão de antecipar a promoção, ou seja, não ser necessário aguardar seis anos. Isto ocorre quando o professor comprova a participação em cursos de aperfeiçoamento reconhecidos, com duração mínima de 200 horas/aula e pertinente com a área de atuação do servidor. Neste caso, a evolução nos vencimentos ocorre no mês seguinte ao que for comprovada tal participação.

As Classes no plano de carreira vigente são as progressões horizontais e são realizadas a cada cinco anos, em que se inicia na letra A, seguindo pelas B, C, D, E e Especial. Em cada progressão, há um aumento de 4% no salário básico, com exceção da última, a Especial, que é de 5%. Entretanto, além do fator tempo de serviço, é prevista na legislação a realização de uma avaliação de desempenho para a concessão da progressão de classe.

Analisando-os comparativamente, são consideráveis as diferenças quando se verificam às classes. Os índices de reajuste entre cada promoção também diminuem pela metade com o novo plano de carreira. Antes era 8%, agora é 4%. Apenas na última promoção, para a Classe Especial, que é 5%. Percebe-se um elemento presente no antigo plano e que não é contemplado no novo. Antes era possível antecipar a promoção, ou seja, não esperar pelos cinco anos, sempre que fosse comprovada a participação em cursos de aperfeiçoamento. No atual plano de carreira não existe esta possibilidade. Havia, portanto, um explícito incentivo a formação continuada.

Quanto ao merecimento, já que esta é uma ascensão que está vinculada ao mérito, no anterior, os critérios versavam sobre pontualidade, assiduidade e disciplina. No novo plano, os critérios são vagos e é aludida a realização de uma avaliação de desempenho, evento este ainda não registrado. Vaillant (2006) pondera que a aplicação de tais avaliações é



praticamente nula. Arelaro *et al* (2014), chamam a atenção para o avanço da meritocracia e questionam se este é um processo para buscar melhorias da qualidade e eficiência ou se são artifícios para que a competitividade se sobreponha ao trabalho coletivo nas escolas.

Ambos os planos de carreira preveem incentivos à formação, aperfeiçoamento e qualificação, desde oferecendo cursos organizados pela Secretaria de Educação, seja com a liberação para estudos. Neste último caso, as licenças e liberações que envolvam cursos de capacitação, ou de graduação e pós-graduação, são condicionadas à autorização do titular da Secretaria. Desta forma, não existe garantia de que se efetivem.

Constatou-se que um elemento citado nas entrevistas não foi encontrado explicitamente no Plano de Carreira analisado: a desvalorização dos(as) professores(as) da Educação Infantil com os(as) do Ensino Fundamental. As *Entrevistadas A e B* elencam este como um dos pontos negativos. Conforme já relatado, não foi possível verificar esta desvalorização na análise do Plano. Para observar como se manifesta a desvalorização alegada pelas entrevistadas é necessário buscar na relação de cargos e salários presente no Portal Transparência do município e relacionar os dados obtidos.

Primeiramente, retoma-se o que a legislação sobre carreira prevê em relação às estruturas e progressões de níveis. Há dois cargos para docente na Educação Infantil, sendo um com requisito para ingresso a formação em nível Médio-Magistério, ou Curso Normal, e outro que requer titulação em nível Superior em Pedagogia. Ambos preveem três progressões de acordo com a titulação, tendo como ponto de partida a formação básica para ingresso no cargo em questão.

Ou seja, quem ingressa no cargo cuja exigência é formação em nível Médio – Magistério ou Curso Normal tem a primeira progressão referente à titulação em curso superior, a segunda para especialização e a terceira para mestrado ou doutorado. E quem ingressa no cargo cujo requisito já é o nível superior, a primeira progressão se dá com a especialização, a segunda com o mestrado e a terceira com o doutorado. Em cada uma delas o índice de alteração do salário é de 5%. Já se percebe uma diferenciação que os docentes de nível médio terão, teoricamente, uma progressão a menos, já que começam em um nível, também teoricamente, anterior aos demais, porém com o mesmo número de níveis, quatro. Mas seria este o principal fator de desvalorização alegado pelas entrevistadas? Neste momento entra a segunda análise a ser feita: na relação de cargos e salários.

O salário básico inicial para professor(a) cujo exigência seja Ensino Médio – Magistério ou Curso Normal, é de R\$ 1593,19. Já para o cargo que requer a titulação em Nível Superior é de R\$ 2071,18. Ou seja, o salário básico inicial para estes dois cargos tem 30% de diferença. Considerando que a progressão gera um reajuste de 5% entre cada nível, quando um(a) professor(a) com nível médio conclui sua graduação, permanecerá com salário 25% inferior em relação aos dos colegas com mesma titulação. Portanto, é a este fator que se referem às entrevistadas ao elencarem a desvalorização dos professores da Educação Infantil como um ponto negativo do atual Plano.

O sentimento de desvalorização da formação com o atual plano de carreira como um todo faz com que aumente a insatisfação, já que o esforço não é recompensado (CARRELL & DITTRICH, 1978). Há nesta insatisfação, uma mescla de fatores extrínsecos e intrínsecos, sendo estes últimos a pesarem mais nesta balança (KLEIN & MASCARENHAS, 2016; VAILLANT, 2006). Entre os extrínsecos está a perda pecuniária com o passar dos anos, em função dos baixos índices entre cada progressão, o que diminui no atual plano a diferença entre a remuneração inicial e a final do professor, após conseguir todas as progressões, aumento remuneratório este que, segundo Barbosa Filho e Pessoa (2011), é determinante para incentivar o professor a melhorar seu desempenho. Como fatores intrínsecos, há a frustração por não ter reconhecida de forma imediata sua formação, elemento fundamental para que se busque atender às expectativas depositadas pela sociedade para a escola e, sobretudo, para os professores.



Além do mais, percebem-se obstáculos colocados entre as progressões, como a intolerância a faltas injustificadas, que geram uma sensação de vigilância constante. Segundo as orientações seguidas pelo setor de Recursos Humanos, a justificativa de falta se dá com a apresentação de comprovante ou atestado médico. Para qualquer outro caso, fica a cargo da direção da escola aceitar ou não tal justificativa.

Desta forma, abre-se margem para que possíveis desavenças pessoais entre professores e membros da equipe diretiva possam se transformar em retaliações, ou permitir excessos e abuso de poder por parte destes últimos. É a implantação de dispositivos de controle e enquadramento se sobrepondo à construção coletiva da escola e da educação (NÓVOA, 1992).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, constatou-se que a profissão docente busca atender às exigências que os tempos atuais lhes impõem. Alude-se que a atual sociedade é baseada no conhecimento e na informação, sendo depositada sobre a escola e os professores a maior parcela de responsabilidade no preparo das gerações futuras. Para se adequar a esta tarefa, os docentes se veem na necessidade de um aprimoramento profissional constante, uma contínua formação, que pode ser acadêmica, ou não. Apesar de que um dos principais objetivos deste aprimoramento seja conseguir mais subsídios para seu trabalho docente, os professores também esperam ser recompensados por tal esforço.

Não há comprovação de que a elevação da formação dos professores ocasiona à melhora no desempenho docente (e conseqüentemente discente). Porém, o inverso detém maior plausibilidade: professores sem formação adequada não contribuem com a qualidade na educação. Desta forma, nunca é demais que os gestores incentivem o aprimoramento profissional docente.

Entretanto, outros fatores integram esta equação que resulta em melhora no desempenho dos professores, como a satisfação profissional. A teoria da equidade nos mostra que os docentes, assim como outros profissionais, esperam ter seus esforços recompensados. Na área da educação, este esforço pode ser percebido nesta constante busca pelo aprimoramento profissional através da formação continuada docente. E a insatisfação se dá justamente ao não perceber que este esforço está sendo recompensado.

Os Planos de Carreira vieram com a tarefa de reverter este quadro. A pesquisa mostrou que a maioria das legislações sobre carreira nas esferas federal, estaduais e municipais trata de recompensar o tempo de serviço em detrimento a outros critérios, como o desempenho profissional. Ao mesmo tempo, esta pesquisa demonstrou as incertezas em relação às formas de avaliação deste desempenho, pois seus critérios são, em grande parte, subjetivos. Critérios que aparentemente são objetivos, mas na verdade não o são. Avaliar o desempenho docente através de uma análise fria dos números relativos ao desempenho discente esconde as especificidades que cada escola, situadas em regiões diversas, com características e públicos próprios. Os sistemas nacionais de avaliação discente são obtidos através da aplicação de provas padronizadas para todo o país, indiferentemente das características sociais, econômicas e culturais de cada localidade.

O caso de Novo Hamburgo nos mostra que mudanças em legislações que tratam da carreira podem ter interesse puramente financeiro, para contenção de gastos públicos, trazendo impactos na satisfação e na carreira. Esta é a conclusão que se chega ao se analisar comparativamente os dois Planos de Carreira, em que demonstram estarem com a razão aqueles que se sentem desvalorizados na sua formação e carreira. Como os reajustes em cada progressão é menor no atual plano, estima-se que a diferença salarial entre aqueles que estiverem no final da carreira, sendo de planos de carreira diferentes, será de mais de 50%.



Ao se postergar para até 15 anos para haver o reconhecimento da titulação do professor (no caso o Doutorado), o atual plano já repele praticamente de imediato quem se encontra nesta situação. Claro que há de se considerar que no plano antigo não havia níveis relativos ao mestrado e doutorado. Entretanto ele simbolizava, de certa forma, o cenário da época, em que muitos professores ainda cursavam licenciaturas de curta duração, por exemplo, e chegar à plena ou à especialização era o máximo que almejavam. Ressalta-se que a diferença de reajuste do salário básico entre os níveis era maior no antigo plano do que no atual, criando um abismo entre professores vigidos por cada plano.

A antecipação da promoção que estava presente no plano antigo, deixou de estar no atual. Com a antecipação não era preciso esperar pelos cinco anos para ser promovido, pois ela ocorria quando fosse comprovada a participação em cursos de aperfeiçoamento. Esta medida pode ser entendida como um incentivo à formação continuada.

O novo plano ainda traz um elemento que pode ser considerado uma inovação, enquadrando-se dentro das mudanças aludidas por alguns autores trabalhados: a progressão na carreira vinculada à avaliação de desempenho. Entretanto, não há registros da aplicação desta avaliação até o presente momento.

O atual plano ocasiona, portanto, um sentimento de desvalorização, que amplia a insatisfação profissional, já que o esforço com a formação contínua não é recompensado. Também já dito anteriormente, existe uma mistura de fatores extrínsecos e intrínsecos para formar esta insatisfação. Desde a desvalorização salarial com o passar dos anos, na frustração de não ter a titulação e a formação reconhecida. A insatisfação também ocorre pelos dispositivos de controle, já que o atual plano coloca alguns critérios que podem ser considerados como tal: como vedar a progressão caso se tenha uma falta injustificada. Isto gera uma sensação de vigilância constante, abrindo-se margem para desavenças entre professores e gestores de escolas, já que a estes caberá informar a Secretaria de Educação destas faltas injustificadas.

## REFERÊNCIAS

**ABRUCIO, Fernando L.** Profissionalização do serviço público federal. In: ANDRADE, Regis de C. Estrutura e organização do Poder Executivo: administração pública brasileira. Brasília: Enap, Centro de Documentação, Informação e Difusão Graciliano Ramos, 1993. v. 2.

**ANDRÉ, Marli.** Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas Questões. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

**ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; SOUZA, Nilson Alves de; SANTOS, Kátia Aparecida.** Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. In: Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014.

**BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSÔA, Samuel de Abreu.** A carreira de professor estadual no Brasil: os casos de São Paulo e Rio Grande do Sul, In: RAP — Rio de Janeiro 45(4):965-1001, jul./ago. 2011.

**CARRELL, Michael; DITTRICH, John.** Equity theory: the recent literature, methodological considerations and new directions. In: Academy of Management Review, v. 3, n. 2, p. 202-210, 1978.

**CASASSUS, J.** A escola e a desigualdade. Brasília, DF: Ed. Plano, 2002.

**FRANÇA, Magna; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos.** O Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes para a Carreira do Magistério Público da Educação Básica. In: INTERFACE – Natal/RN – v. 7 – n. 1 –jan./jun. 2010.



**GATTI, B. A.** Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

**KLEIN, Fabio Alvim; MASCARENHAS, André Ofenhejm.** Motivação, satisfação profissional e evasão no serviço público: o caso da carreira de especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental. In: Rev. Adm. Pública — Rio de Janeiro 50(1):17-39, jan./fev. 2016.

**LIBÂNEO, J. C.** Organização e gestão da escola. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

**MELLO E SOUZA, A.** Determinantes da aprendizagem em escolas municipais. In: Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 413-434, out./dez. 2005.

**NÓVOA, António.** Formação continuada e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação, Lisboa, Col. Temas da Educação, Publ. Dom Quixote, p. 15-34, 1992.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

**NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade.** Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. In: Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

**PALAZZO, Janete; GOMES, Candido Alberto.** Plano de carreira e avaliação dos professores: encontros e desencontros. In: Ensaio: aval. pol. públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 205-234, abr./jun. 2009.

**PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; PALAZZO, Janete; OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de.** Os planos de carreira premiam os melhores professores? In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 355-380, abr./jun. 2009.

**TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B.** Gestão de instituições de ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

**VAILLANT, D.** Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: Políticas en Lationoamérica. In: Revista Educación, Madrid, n. 340, 2006, p. 117-140.

**VEIGA, Laura da; LEITE Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira e DUARTE, Vanda Catarina.** Qualificação, Competência Técnica e Inovação no Ofício Docente para a Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental, In: RAC, v. 9, n. 3, Jul./Set. 2005: 143-167.