

Gabriel da Silva Ferreira

ferreira.sl@gmail.com

Mestre em História na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com bolsa PROSUC/CAPES (Mod II – Taxas). Possui graduação em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É professor de História na Rede Municipal de Ensino, em Novo Hamburgo.

Lucas Santos Cerqueira

lucasscerqueira@gmail.com

Doutor em Desenvolvimento Regional e Urbano na Universidade Salvador (UNIFACS). Doutorando em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestre em Administração Estratégica na Universidade Salvador (UNIFACS) e graduação em Administração com Gestão da Informação pela União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME). Atualmente é professor Adjunto na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB e participa como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Administração da FURG – Mestrado Acadêmico em Administração (PPGA/FURG) e do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP/FURG).

Bruno Henrique Pais Silva

bruno.henrique@furg.br

Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande e Graduação em Administração pela mesma universidade. Atualmente, no Mestrado, se dedica em novos trabalhos de pesquisas no campo dos Estudos Organizacionais, com ênfase na área da Diversidade de Gênero e Sexual.

Thamara Luíza da Costa

thamaracosta91@yahoo.com.br

Graduada em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande (2018) e atualmente é aluna do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande.

Faculdade Adventista da Bahia

BR 101, Km 197 – Caixa Postal 18 – Capoeiruçu - CEP: 44300-000 - Cachoeira, BA

Recebido em 13/08/2019

Aprovado em 15/06/2020

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

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

CAREER, CONTINUING EDUCATION AND JOB SATISFACTION: REFLECTIONS ON THE CHANGE OF THE TEACHING CAREER PLAN MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO/RS (2009-2011)

RESUMO

As políticas neoliberais têm afetado a capacidade dos estados em suprir as demandas da população e garantir serviços públicos de qualidade. Isso se reflete nas restrições a valorização de profissionais de áreas essenciais como a educação. Este artigo busca refletir as implicações da alteração do Plano de Carreira do Magistério no município de Novo Hamburgo-RS entre os anos de 2009 à 2011. Foi uma análise comparada entre os planos de carreira, somada a uma avaliação das principais alterações percebidas pelos professores e na perspectiva teórica da carreira docente, a formação continuada e a satisfação profissional. Trata-se uma pesquisa descritiva, dividida em duas fases: a primeira, qualitativa, com dados obtidos por meio de entrevistas e através da análise documental do plano de carreira. Já na fase quantitativa foram aplicados 414 questionários com docentes da rede municipal. O caso de Novo Hamburgo demonstra como que mudanças promovidas nos planos de carreira docente, restringindo o acesso a valorização profissional pela formação continuada, representa uma das formas de contenção dos gastos públicos que se aprofundou nos últimos anos. Demonstra, ainda, que mesmos desvalorizados, a estabilidade do emprego e a paixão pela profissão são fatores considerados pelos profissionais entrevistados para seguir na carreira.

Palavras-chave:

Carreira Docente. Formação Continuada. Satisfação Profissional.

FERREIRA, G. S.; CERQUEIRA, L. S.; PAIS, B. H.; COSTA, T. L. Carreira, formação continuada e satisfação profissional: reflexões sobre a alteração do plano de carreira do magistério municipal de Novo Hamburgo/RS (2009-2011). **Revista Formadores: Vivências e Estudos**, Cachoeira (Bahia), v. 13, n. 1, p. 22 - 43, jun. 2020.

ABSTRACT

The neo-liberal policies have affected the ability of states to meet the demands of the population and ensure quality public services. This is reflected in the professional valuation constraints of key areas such as education. This article reflects the implications of changing the career plan of the Magisterium in the municipality of Novo Hamburgo – RS from 2009 to 2011. Was a comparative analysis between the career plans, coupled with an assessment of the main changes perceived by teachers and on theoretical perspective of teaching career, continuing education and job satisfaction. This is a descriptive research, divided into two phases: the first, qualitative, with data obtained through interviews and through documentary analysis of the career plan. In the quantitative phase 414 were applied questionnaires with teachers of the municipal network. The case of Novo Hamburgo demonstrates how that changes promoted teaching career plans, restricting access to professional valuation by the continuing education, represents one of the forms of containment of public spending that deepened in recent years. Demonstrates that same devalued, the stability of employment and the passion for the profession are factors considered by respondents to follow his career.

Keywords:

Teaching Career. Continuing Education. Job Satisfaction.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares do desenvolvimento socioeconômico e ambiental em qualquer perspectiva de análise. A forma como as políticas educacionais são concebidas e implementadas nos países pode refletir na melhoria dos índices de desenvolvimento humano e social no mundo, bem como na capacidade crítica das pessoas de transformar a realidade e exercer plenamente a sua cidadania.

Com a recente globalização e revolução tecnológica dos anos 70, as transformações no mundo do trabalho tem ocorrido com maior intensidade, gerando massa de trabalhadores genéricos e descartáveis, que precisam se reprogramar para não serem excluídos do mercado (CASTELLS, 1999). A reprogramação exige qualificação constante (CASTELLS, 1999) e nem sempre está condicionada à remuneração e a satisfação profissional adequadas. Somados a isso, ainda é possível se observar o aprofundamento das políticas neoliberais com a supremacia do mercado e a diminuição do papel do Estado, na perspectiva de exacerbar a liberdade individual para a prática de negócios (DARDOT; LAVAL, 2016), *vis* os programas de Educação Empreendedora que estão sendo institucionalizados no país, bem como na redução dos investimentos públicos em áreas essenciais, como a educação, mesmo com as demandas crescentes da realidade desigual de países como o Brasil.

Na educação, as políticas neoliberais condicionaram o professor a um papel de centralidade dialético de sucesso e insucesso dos índices de qualidade e aprendizagem da educação (OEI, 2008). Além disso, a perversidade do ajuste fiscal condiciona os orçamentos públicos limites que reduzem a valorização do professor na carreira com perdas salariais, supressão de gratificações, alterações no plano de carreiras, tornando-os mais severos nas concessões de progressões e promoções, por exemplo.

É nessa perspectiva que esse trabalho pretende analisar as alterações que foram feitas no plano de carreira dos professores da educação básica de um município do Rio Grande do Sul. Conhecer essas realidades e verificar como as políticas neoliberais avançam na reforma do Estado em todas as perspectivas é compreender o neoliberalismo não como um programa monolítico ou superado (MISOCZKY; ABDALA; DAMBORIARENA, 2017), mas que está em curso e se assevera a cada momento mesmo em governos de vertentes políticas diferentes, complementam os autores. Assim, compreendendo as consequências dessas políticas e práticas para o professor da educação básica. A gente que está na base de execução das políticas de educação e que, cada vez mais, tem seu papel político reduzido devido ao volume de trabalho crescente e intensificado, com planos de carreiras que dificultam a ascensão e sua formação, além do aumento da responsabilidade que o ofício carrega por prover uma educação de qualidade e transformadora; daí a importância desse estudo em evidenciar no escopo de um município e com base nas reflexões dos professores, os impactos sobre as alterações promovidas nos planos de carreira..

A concepção 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). 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 (BRASIL, 1996, 2008). Sendo assim, 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 nos tempos atuais.

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, foi concluído em 2011 com a implantação de um novo Plano. O presente estudo busca refletir sobre o processo de implantação do plano de carreira e a importância da formação e a satisfação profissional do docente, partindo da seguinte pergunta: Quais os reflexos das mudanças no Plano de Carreira sobre a satisfação e a carreira 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. Como objetivos específicos busca-se: discutir a 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.

É um trabalho introdutório que visa levantar as perspectivas sobre a carreira docente e o instrumento de gestão do plano de carreira no contexto municipal, através do ponto de vista do professor. E, para tanto, foi feita uma pesquisa de caráter qualitativa, com entrevistas e análise documental do plano de carreira, e quantitativa, com a aplicação de questionários com os professores da rede municipal.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de iniciar o debate sobre carreira, entende-se necessário que se especifiquem algumas definições e conceitos básicos sobre o tema e as principais mudanças que ocorreram no decorrer dos anos. Segundo Chanlat (1995), a noção de carreira emerge com o sentido do crescimento profissional, por volta do século XIX, pautada pela sociedade capitalista liberal, com base nas ideias de igualdade, liberdade de êxito individual e progresso econômico social. O pressuposto básico, no entanto, era de que todos os indivíduos tivessem a possibilidade de fazer carreira, mas, na prática, isso se dava e ainda se dá de forma diferente.

O modelo tradicional de carreira, vigorado como o único modelo até o final de 1970, era caracterizado pela estabilidade, pelo enriquecimento, pelo progresso e pela divisão sexual do trabalho, em que somente os homens trabalhavam. A possibilidade de ascensão pertencia apenas aos grupos socialmente dominantes (CHANLAT, 1995). Com isso, alguns autores realizaram fortes críticas ao modelo tradicional. Para Martins (2010), este conceito tradicional apresenta limitações, em função de seus avanços serem verticais e marcados pelo aumento de *status* e de vantagens financeiras, evidenciando e beneficiando profissões como as de médicos, militares, e até mesmo sacerdotes, e excluindo trabalhos sociais marginalizados financeiramente.

É a partir do ano de 1980, que começam a emergir a preocupação das organizações com a gestão de carreiras. Marques (*et al.*, 2011) explicam que esse motivo surge da profissionalização da gestão dos países industrializados, o reconhecimento do discurso gerencial na importância do “*capital humano*” e, conseqüentemente, das práticas de gestão de pessoas. Desta forma, emerge o modelo moderno, em que o planejamento e o desenvolvimento da carreira passam a ser atribuições do trabalhador e o sucesso profissional fica centrado no indivíduo. Longo (2007) explica que a gestão autônoma das carreiras se potencializa quando a organização incorpora e coloca à disposição de seus empregados mecanismos de avaliação de suas competências e de seu potencial, orientando-os sobre as linhas de desenvolvimento mais adequadas.

O conceito de carreira de Stumpf e London (*apud* DUTRA, 1996, p. 17.) evidencia que carreiras são

as consequências de posições ocupadas e de trabalhos realizados durante a vida de uma pessoa, onde envolve uma série de estágios e a ocorrência de transições que refletem necessidades, motivos e aspirações individuais, expectativas e imposições da organização e/ou da sociedade. Sob o ponto de vista do indivíduo, a noção de carreira engloba o entendimento e a avaliação da sua experiência profissional ao longo da vida (STUMPF; LONDON *apud* DUTRA, 1996, p. 17.)

Dutra (1996) afirma que a carreira não deve ser entendida como um caminho rígido, mas como uma consequência de posições e de trabalhos realizados pelos indivíduos. Deste modo, para realizar essa discussão, entende-se necessário abordar a importância do planejamento/plano na carreira.

Queiroz (2010) esclarece que quando aliado a remuneração, o plano de carreira pode ser uma importante ferramenta para atrair e reter os trabalhadores de uma organização, visto que, um plano de carreiras ideal oferece oportunidades de crescimento profissional. É preciso destacar que o salário foi um dos principais aspectos a serem objetivados por trabalhadores ao longo dos anos, mas com o decorrer do tempo, a possibilidade de evoluir na carreira tornou-se mais significativa e frequente. Carvalho (2011), afirma que os indivíduos entendem que não adianta terem o salário aumentado se não tiverem oportunidades de progresso nessa remuneração recebida. Um plano digno de carreira deve motivar o funcionário a buscar novos conhecimentos dentro de sua área.

Dutra (1996) sugere que os indivíduos devem refletir sobre suas carreiras em busca da identificação de oportunidades e de seu aproveitamento. O autor explica que quando os indivíduos subordinam suas carreiras a uma realidade dada pelo ambiente, perdem condição de atuar sobre essa realidade. Essa atuação no ambiente justifica-se no sentido de transformá-lo para melhor, de acordo com as preferências e características pessoais. Essa análise explorada pelo autor exige que os indivíduos olhem para seu interior e reflitam sobre as oportunidades de carreiras oferecidas pelo ambiente, procurando identificar o que melhor lhes satisfazem, estimulam e/ou desejam.

Já 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; ANDRADE, 2006).

Opinião semelhante se percebe em Nunes e Oliveira (2017, p. 71): “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”.

Entre os professores, acaba 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.

Sobre os critérios a serem utilizados para o reconhecimento da carreira docente, Casassus (2002) 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 nem 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. Refletindo, ainda, 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 nº 2340/2011, de 18 de outubro de 2011. Ele prevê progressões funcionais verticais, chamadas de Nível, e horizontais, denominadas Classe (NOVO HAMBURGO, 2011). O atual Plano de Carreira veta progressões, tanto as horizontais quanto as verticais caso no intervalo de tempo considerado, o profissional tenha sofrido uma pena administrativa de advertência ou suspensão, ou tiver uma falta injustificada (NOVO HAMBURGO, 2011).

1.1 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 afetam a satisfação dos servidores públicos, classificando em dois os fatores de satisfação e motivação: os intrínsecos e os extrínsecos. De acordo com os autores, os 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, senso 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 de 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 al.*, 2009, p. 357). Isto é, para os docentes, nesta busca de profissionalização e de atender às exigências que lhes são impostas, se faz necessária uma constante atualização profissional e uma formação docente continuada (GATTI, 1997).

1.2 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Assaladas 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 a 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, os ligados 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 têm 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 têm 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 al.*, 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 projeção 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 de “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, ainda, fazer uma reflexão acerca da carreira e do desempenho docente. 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, das más condições de trabalho e da falta de reconhecimento na carreira.

3. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa descritiva, pois os dados foram observados, coletados e analisados sem a interferência do pesquisador, justificados pela pretensão de analisar o impacto das mudanças do plano de carreira na perspectiva do professor, conforme Gil (2002) aponta como uma das possibilidades desse tipo de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa dividida em duas perspectivas: qualitativa, que subdivide em duas fases: a primeira com dados obtidos e analisados através de entrevistas; e a outra com a pesquisa documental, em que foi analisado o plano de carreira, sendo utilizada as opiniões dos interlocutores, e das legislações, ambas requerendo uma profundidade não-quantificável. Para a realização da primeira fase utilizou-se de entrevistas estruturadas, que 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, outro das séries iniciais do ensino fundamental e outro 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, 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 segunda fase, na pesquisa documental, foram investigados e comparados os dois Planos de Carreira do Magistério Municipal, sendo que um deles, o que está vigente, refere-se a Lei nº 2340/2011, e o outro que é anterior a este, e sob o qual estão abrangidos os professores que ingressaram antes do ano de 2010, regimentados pela Lei nº 336/2000.

Na perspectiva quantitativa, foram aplicados 414 questionários, sem análise probabilística, em uma pesquisa feita em junho de 2018, através do Google Formulários. Além disso, o trabalho pressupõe a pesquisa bibliográfica que foi realizada no sentido de buscar, na literatura, categorias de análise que conduzissem o presente estudo.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A Análise dos Resultados é dividida em duas partes: análise dos planos de carreira Lei Ordinária nº 336/2000 (NOVO HAMBURGO, 2000) e Lei Complementar nº 2340/2011 (NOVO HAMBURGO, 2011) e a análise das entrevistas estruturadas feitas com professores da Rede Municipal de Novo Hamburgo em conjunto com a apresentação dos dados da pesquisa quantitativa.

4.1 ANÁLISE DOS PLANOS DE CARREIRA

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 de 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 tinham 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 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 nisso.

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, acrescentando 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 depois de 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 as 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 à 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 aludido à 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, 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. Não foi possível verificar esta desvalorização na análise do Plano. Para observar como se manifesta a desvalorização alegada pelas entrevistadas é necessário buscar a 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.

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 à 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 conseguirem todas as progressões, o 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. 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).

4.2 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.

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, percebe-se 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 que 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 bem 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 a formação constante são tarefas impostas aos professores pelas mudanças na sociedade oriundas pelo progresso tecnológico que refletem nas salas de aula, bem como a atual conjuntura neoliberal que impõe a responsabilidade do sucesso ou insucesso na figura do professor (OEI, 2008).

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 que Pimentel (*et al.*, 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.

Analisando 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 à 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 continuarem os estudos de pós-graduação.”. O Entrevistado C responde que: “Considero o atual plano de carreira ruim, pois acaba por colocar 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 à hora atividade à 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.”.

Em relação à pesquisa quantitativa na pergunta 01: “Você está satisfeito com as condições para planejamento encontradas na sua escola?”, 76,4% responderam NÃO e 23,6% SIM e nas justificativas, a maioria das respostas apontou em falta de espaço, locais de planejamento não adequados, muito barulho, movimentação que afeta a concentração, problemas com internet, poucos computadores, poucas tomadas para notebooks etc.

QUESTÕES	SIM	NÃO
Você é a favor de que parte da hora atividade seja cumprida em local de livre escolha?	96,6%	3,4%
Você concordaria na ampliação da hora atividade à distância para dois turnos mensais neste segundo semestre de 2018, em caráter de experimentação?	95,4%	4,6%
Você é favorável para que todos os professores, incluindo os professores de apoio, quem atua em espaços de aprendizagem, coordenadores, orientadores, diretores etc., tenham direito à hora atividade?	88,7%	11,3%
Você está satisfeito com o atual plano de carreira? (Responderam esta questão apenas os professores que assinalaram serem regidos pelo atual plano de carreira).	94,5%	5,5%

Quadro 01 – Avaliação dos questionários na percepção dos professores sobre as mudanças no plano de carreira
Fonte: Elaboração própria (2018)

Nas justificativas, os professores registraram o que mudariam no atual plano. Entre as respostas, percebemos grande incidência de reconhecimento imediato da titulação, equiparação salarial para professores da Educação Infantil em relação aos do Ensino Fundamental, aumento dos índices para as progressões, direito à antecipação de quinquênios de acordo com a comprovação de formação (como no plano anterior), garantia do 1/3 de hora atividade etc.

Quando perguntados se já pensaram em sair da Rede Municipal de Ensino de NH: 55,3% responderam Sim e 44,7% Não. De modo geral, os motivos, em sua maioria, que levariam a alguns professores a deixarem a RME seriam: insatisfação com o atual plano de carreira, não ter 1/3 de hora atividade, não ter mais turnos de hora atividade à distância, sentimento de desvalorização, não reconhecimento da titulação, sobrecarga de trabalho, insatisfação com as condições de trabalho, desvalorização salarial, professores de educação infantil com salários menores que

outros colegas com a mesma formação, baixa remuneração etc., convergindo com as proposições de Klein e Mascarenhas (2016); Barbosa Filho e Pêsoa (2011); Carvalho (2011); Pimentel (*et al.*, 2009); Villant (2006); Libâneo (2004); e Carrel e Dittrich (1978). O que corrobora, também, com os aspectos observados na etapa qualitativa.

Ainda foi disponibilizado um campo para considerações gerais que o professor poderia fazer uso, caso achassem necessário. Muitos colegas aproveitaram para fazer sua manifestação. Entre as questões levantadas, destacamos: apontamento de falta de recursos (infraestruturais e pedagógicos) nas escolas, falta de professores, demora em suprirem as licenças, falta de autonomia para as escolas, aumento da coparticipação nas consultas e exames, insatisfação com deslocamento de professores para atendimento em espaços de aprendizagem em outras escolas, alta rotatividade de professores, falta de incentivos para formação/qualificação, casos de assédio moral, insatisfação com as compensações de carga horária na hora atividade, insatisfação com as condições para a hora atividade, excesso de tarefas, muitos sábados letivos, não ter a hora atividade respeitada etc.

5. CONCLUSÃO

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.

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.

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 estar com a razão aqueles que se sentem desvalorizados na sua formação e carreira. Como os reajustes em cada progressão são menores 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%.

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.

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. **Rev. bras. Estud. Pedagog. (online)**, Brasília, DF, 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. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 965-1001, jul./ago. 2011.

BRASIL. **Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Presidência da República, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: Poder Executivo**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jan. 2021.

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

CARVALHO, I. M. V. **Cargos, carreiras e remuneração**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

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

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v. 1, 2 3.

CHANLAT, J.F. Quais carreiras e para qual sociedade (I). **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 67-75, nov./dez. 1995.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo** - Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 402 p.

DUTRA, J. S. (org.) **Gestão de Carreiras na Empresa Contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2010.

DUTRA, J. S. **Administração de Carreira**: uma proposta para repensar a Gestão de Pessoas. São Paulo: Atlas, 1996.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

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. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro v. 50, n. 1, p. 17-39, jan./fev. 2016.

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

LONGO, Francisco. **Mérito e flexibilidade**: gestão das pessoas no setor público. São Paulo: Fundap, 2007.

MARQUES, A. L., PEREIRA, L. Z., MORAES, K. e ANDRADE, D. F. (2011). Gestão de Carreiras no Setor Público: Estudo sobre o Processo de Inovação e a Resistência dos Servidores em um Governo de Estado. *In*: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 3., 2017, João Pessoa. **Anais eletrônicos** [...]. João Pessoa: APGS, 2017.

MARTINS, H. T. **Gestão de carreiras na era do conhecimento**: abordagem conceitual e resultados de pesquisa. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010

MISOCZKY, Maria Ceci; ABDALA, Paulo Ricardo Zilio; DAMBORIARENA, Luiza. A trajetória ininterrupta da reforma do aparelho de Estado no Brasil: Continuidades nos marcos do neoliberalismo e do gerencialismo. **Administração Pública e Gestão Social**, Viçosa, v. 9, n. 3, p. 184-193, jul./set. 2017.

NOVO HAMBURGO (RS). **Lei ordinária Nº 336/2000, de 19 de abril de 2000**. Institui o plano de carreiras do magistério público municipal, e revoga as leis nº 184/91, 71/92, 116/93. Novo Hamburgo: Câmara Municipal, 2000.

NOVO HAMBURGO. **Lei complementar nº 2340/2011, de 18 de outubro de 2011**. Institui

o plano de carreira do magistério público do município de Novo Hamburgo, e dá outras providências. Novo Hamburgo: Câmara Municipal, 2011.

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

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

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

OEI. **Metas educativas 2020**: educação que queremos para a geração dos bicentenários. Tradução para o português por Lélia Almeida e Cláudia B. S. Pereira Pinto. Versão em espanhol. Madri (Espanha): Organização dos Estados Iberoamericanos, 2008.

PALAZZO, Janete; GOMES, Candido Alberto. Plano de carreira e avaliação dos professores: encontros e desencontros. **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? **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 355-380, abr./jun. 2009.

QUEIROZ, D. C. **Estratégias de remuneração e planos de carreiras, ferramentas para desenvolvimento do colaborador e crescimento da organização**. [S. l.], 2010. Disponível em: <http://tcconline.utp.br/wp-content/uploads/2012/02/Estrategias-de-remuneracao-eplano-de-carreiras-ferramentas-para-desenvolvimento-do-colaborador-e-crescimento-daorganizacao.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

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 Latinoamérica. **Revista Educación**, Madrid, n. 340, 2006, p. 117-140.

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