

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRESSA CHRISTINA TREVIZAN MISSAKI

Os planos de carreira docente em São Paulo: configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas

São Paulo

2020

ANDRESSA CHRISTINA TREVIZAN MISSAKI

Os planos de carreira docente em São Paulo: configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas

Versão Original

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Prof.^a Dra. Belmira Oliveira Bueno

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

M678p Missaki, Andressa Christina Trevizan
Os planos de carreira docente em São Paulo: /
Andressa Christina Trevizan Missaki; orientadora
Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno. -- São
Paulo, 2020.
185 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de
São Paulo, 2020.

1. Plano de carreira docente. 2. Ensino público.
3. Configurações sociais. 4. Processo de
individualização. I. Bueno, Belmira Amélia de Barros
Oliveira, orient. II. Título.

Nome: MISSAKI, Andressa Christina Trevizan.

Título: Os planos de carreira docente em São Paulo: configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas

Tese de doutorado apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação

Aprovado em: ____/____/____

Banca Qualificadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

O percurso do doutorado foi marcado por muitos desafios, conquistas e crescimento. Devo gratidão a todos que estiveram comigo nesta trajetória.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me proporcionar oportunidades e iluminar meu caminho, por conceder forças para superação dos desafios e graça para que eu chegasse à finalização de mais um ciclo.

À Universidade de São Paulo, especialmente à Faculdade de Educação, que me ofereceu todo suporte e estímulo para o meu desenvolvimento acadêmico.

À Professora Belmira Oliveira Bueno, por acreditar em mim e depositar tanta dedicação ao meu percurso formativo, por cada gesto cuidadoso, cada orientação e cada ensinamento, que permitiram abrir muitas janelas para que eu vislumbrasse novos horizontes.

Às Professoras Doutoradas Flavinês Rebolo, Isabel Melero Bello e Juliana Basílio, pelas leituras cuidadosas e por todas as valiosas contribuições ao meu trabalho durante o Exame de Qualificação.

Aos professores das Redes Municipal, Estadual e Federal, por concederem seus depoimentos, contribuindo fundamentalmente para a consolidação desta pesquisa.

Ao meu esposo Fábio M. Missaki, por sempre me incentivar, me compreender, me apoiar e me oferecer suporte.

Aos meus queridos pais, João Trevizan e Marcia Trevizan, por me fortalecerem sempre na fé e no amor, por ser a razão da minha existência e a maior inspiração para minha vida.

À minha irmã Wanessa Trevizan, por estar sempre ao meu lado, trazendo grandes contribuições para minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

Aos familiares, amigos e colegas, por permitirem que essa trajetória fosse de harmonia e felicidade.

A todos que fizeram parte do meu percurso formativo, minha eterna gratidão!

RESUMO

MISSAKI, Andressa Christina Trevizan. **Os planos de carreira docente em São Paulo: configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas.** 2020. 185 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta pesquisa teve por objetivo investigar, descrever e analisar de forma comparativa os planos de cargo, carreira e remuneração dos professores da educação básica das três esferas administrativas públicas – municipal, estadual e federal – circunscritas ao Estado de São Paulo. Tomou-se para exame os modelos adotados por essas esferas administrativas, de modo a identificar aqueles que oferecem maiores possibilidades de mobilidade na carreira, levando em conta os anseios dos professores e busca de satisfação pessoal, harmonizados com a qualidade e as condições de trabalho e as perspectivas de melhoria profissional. Buscou-se compreender a implicação desses planos no processo de *individualização* dos professores, com vistas a analisar os modos pelos quais o plano de carreira acaba por se tornar um instrumento que molda a estrutura individual e relacional dos docentes, regulando-os de forma a mantê-los motivados e satisfeitos com seu trabalho. Para o desenvolvimento desse argumento foi utilizada a noção de *configuração* de Norbert Elias e sua dinâmica relacional/funcional de interdependências sociais. A pesquisa combinou dois tipos de procedimentos metodológicos: um documental, baseado na recolha de normas e leis que regulam os planos de carreira; e outro de natureza qualitativa, composto por entrevistas realizadas com professores do quadro do magistério das três redes de ensino tomadas para estudo, cujas experiências e situações descritas permitiram aprofundar o exame da legislação. Em sua organização, a tese se inicia pela apresentação de um panorama sobre a organização da educação escolar no Brasil e das políticas públicas relacionadas às formas de recrutamento e de ingresso na carreira docente. A seguir, detém-se na análise das estruturas dos planos de carreira e dos aspectos de mobilidade profissional da categoria e sua relação com o desenvolvimento profissional. A análise das carreiras docentes recai sobre cinco aspectos, a saber: a formação mínima exigida e formas de ingresso; a estrutura e as formas de movimentação na carreira; a composição da jornada de trabalho; os componentes da remuneração e dispersão salarial; e os incentivos para a formação continuada. O propósito principal foi o de compreender como os planos de carreira intervêm nas condições de trabalho docente e nos interesses dos professores, isto é, naquilo que desejam para sua vida pessoal e profissional, seus objetivos, inclinações e aspirações. A investigação levou a perceber que as diferentes características dos planos de carreira e as condições de trabalho fazem com que as motivações e expectativas dos professores sejam desiguais dependendo da configuração social em que cada um está inserido. Os planos de carreira trazem fortes implicações para o *processo de individualização* do docente durante seu percurso profissional e tendem a reconhecer aspectos relevantes para o processo de fazer e ser docente, mas devem estar alinhados a outros processos relacionados à melhoria das condições de trabalho e ao reconhecimento profissional.

Palavras-chave: Plano de carreira docente. Ensino público. Configurações sociais. Processo de individualização.

ABSTRACT

MISSAKI, A. C. T. **Teaching career plans in São Paulo: configurations of public school administrative spheres.** 2020. 185 f. (Doctoral thesis) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This research aimed to investigate, describe and analyze in a comparative perspective the career paths – plans and salaries included – of teachers of basic education from three public administrative spheres - municipal, state and federal - circumscribed to the State of São Paulo, Brazil. To this end, the models adopted by these administrative spheres were taken under examination, in order to identify those that offer teachers greater possibilities for career mobility, taking into account their desires and the search for personal satisfaction, harmonized with the quality and conditions as well as the prospects for professional improvement. Thus, we sought to understand the implication of these career plans on the teachers' *individualization* process, in view of analyzing the ways in which the career plan ends up becoming an instrument that shapes the teachers' individual and relational structure, regulating them in order to keep them motivated and satisfied with their work. Norbert Elias' notion of *configuration* and relational / functional dynamics of social interdependencies were used to develop this argument. The research design combined two types of methodological procedures: one documental based on the compilation of rules and laws that regulate career plans; and the other of a qualitative nature composed of interviews with teachers from the teaching staff of the three administrative spheres under study, whose experiences and situations described allowed to deepen the analysis of the legislation. In this way, the thesis begins by presenting an overview of the organization of school education in Brazil and of public policies related to forms of recruitment and access to the teaching career. Next, it analyzes the structures of career plans and aspects of professional mobility and their relationship with professional development. The analysis of teaching careers focuses on five aspects: the minimum training required and forms of access; the structure and forms of movement within the career; workday activities; salary components and wage dispersion; and incentives for continuing education. The main purpose was to understand how career plans intervene in teaching working conditions and in the interests of teachers, that is, in what they want for their personal and professional life, their goals, inclinations and aspirations. The investigation led to conclude that the different characteristics of career plans and working conditions make teachers' motivations and expectations uneven depending on the social configuration in which each teacher's professional life evolves. Career plans have strong implications for the individualization process of a teacher's professional life. They tend to acknowledge relevant aspects of the process of teaching and being a teacher, but they must be aligned with other processes related to the improvement of working conditions and professional recognition.

Keywords: Teaching career plan. Public education. Social configuration. Individualization process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da Educação Profissional Técnica na Rede Federal de ensino.....	27
Figura 2 – Percentual de escolas e matrículas da Educação Básica por redes de ensino no Brasil.....	30
Figura 3 – Percentual de Escolas no Brasil por esfera administrativa e Etapa Escolar.....	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização em ordem cronológica das alterações e regulamentações da Lei Ordinária nº14.660/07, que reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação do Município de São Paulo	19
Quadro 2 – Sistematização em ordem cronológica das alterações, regulamentações e normas correlatas à Lei Complementar 836/97, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	21
Quadro 3 – Sistematização em ordem cronológica das alterações, revogações e normas complementares à Lei nº 12.772/12, que institui Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal	22
Quadro 4 – Organização da educação no Brasil em esferas administrativas	28
Quadro 5 – Organização da Educação Escolar no Brasil	29
Quadro 6 – Rendimento mensal em diversas profissões (em reais)	34
Quadro 7 – Demarcações legais sobre planos de carreira	42
Quadro 8 – Comparativo entre as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica pública de 1997 e 2009 ..	44
Quadro 9 – Evolução do PSPN no período entre 2009 e 2017.....	47
Quadro 10 – Cargos de provimento efetivo do Quadro de Magistério Municipal	49
Quadro 11 – Evolução do Quadro dos Profissionais da Educação (QPE)	51
Quadro 12 – Movimentação na carreira: variação das referências de acordo com os cargos ..	54
Quadro 13 – Tempo mínimo progressivo para movimentação na carreira no quadro do magistério municipal	55
Quadro 14 – Pontuação mínima por referência para evolução funcional.....	56
Quadro 15 – Pontuação por títulos (valor unitário e valor total).....	58
Quadro 16 – Jornada de trabalho da carreira do magistério municipal	59
Quadro 17 – Vencimento básico de acordo com a evolução funcional relativo à jornada de trabalho docente.....	62
Quadro 18 – Dispersão salarial docente da RME.....	63
Quadro 19 – Cargos de provimento do Quadro de Magistério Estadual.....	68

Quadro 20 – Categorias e situação contratual de professores na Rede Estadual	69
Quadro 21 – Estrutura de faixas e níveis da carreira do magistério estadual (classe dos docentes)	70
Quadro 22 – Progressão horizontal na Carreira do Magistério Estadual – Classe dos Docentes	71
Quadro 23 – Progressão horizontal do Magistério Estadual – Classe de Suporte Pedagógico (diretor de escola e supervisor de ensino)	71
Quadro 24 – Pontuação dos componentes para evolução na carreira docente estadual de São Paulo	72
Quadro 25 – Pontos da tabela de frequência	75
Quadro 26 – Jornada de trabalho do quadro do magistério estadual	76
Quadro 27 – Carga horária dos docentes: proporção de horas aula e horas atividade	76
Quadro 28 – Dispersão salarial das classes docente e de suporte pedagógico	78
Quadro 29 – Estrutura da Carreira do Magistério do Ensino Básico da Rede Federal de Ensino	82
Quadro 30 – Vencimento Básico	85
Quadro 31 – Valores da RT para o Regime de 20 horas semanais	86
Quadro 32 – Valores da RT para o Regime de 40 horas semanais	86
Quadro 33 – Valores da RT para o Regime de Dedicção Exclusiva	86
Quadro 34 – Variação percentual da Retribuição por Titulação (RT) em função do vencimento básico (regime de 20h semanais)	88
Quadro 35 – Variação percentual da Retribuição por Titulação (RT) em função do vencimento básico (regime de 40h semanais)	88
Quadro 36 – Variação percentual da Retribuição por Titulação (RT) em função do vencimento básico (regime de dedicação exclusiva)	89
Quadro 37 – Relação da Retribuição por Titulação com o Vencimento Básico no início e final de carreira	89
Quadro 38 – Termos das categorias de movimentação da carreira nas Redes de Ensino Municipal, Estadual e Federal	94
Quadro 39 – Critérios para movimentação na carreira	94

Quadro 40 – Comparativo da estruturação do plano de carreira das redes de ensino	95
Quadro 41 – Tipos de jornada de trabalho das Redes de Ensino Municipal, Estadual e Federal de São Paulo	97
Quadro 42 – Remuneração inicial e final de cada carreira com base na jornada de 40 horas semanais	99
Quadro 43 – Perfil dos professores entrevistados	105
Quadro 44 – Posições ocupadas no plano de carreira da Rede Municipal de São Paulo pelas docentes entrevistadas	107
Quadro 45 – Posições ocupadas pelos docentes no plano de carreira da Rede Estadual de São Paulo	108
Quadro 46 – Posições ocupadas pelos docentes entrevistados no plano de carreira da Rede Federal de Ensino	109

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CF	Constituição Federal
DO	Diário Oficial
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EOL	Sistema Escola Online
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GTCN	Gratificação por Trabalho no Curso Noturno
HTE	Jornada Especial de Horas-Trabalho excedente
JEA	Jornada Básica e Especial Ampliada
JB	Jornada Básica
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
JEX	Jornada Especial de Horas-Aula excedente
JTI	Jornada de Tempo Integral
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LC	Lei Complementar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
OFA	Ocupante de função-atividade
PCR	Plano de Carreira e Remuneração
PDI	Professor de Desenvolvimento Infantil
PEB	Professor de Educação Básica
PEI	Professor de Educação Infantil
PEIF	Professor de Educação Infantil e Fundamental
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
QPE	Quadro de Profissionais da Educação
RME-SP	Rede Municipal de Educação de São Paulo
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
RT	Retribuição por titulação
SEE – SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SIGPEC	Sistema Integrado de Gestão de Pessoas e Competências
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEX	Jornada especial de trabalho excedente
UF	Universidade Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	17
CAPÍTULO 1 – Um panorama sobre a educação escolar no Brasil	26
1.1A segmentação da educação no Brasil: organização em esferas administrativas	26
1.2 Perfil docente na educação básica pública	32
1.3 O ingresso docente na escola pública	35
1.4 A distribuição da educação básica pública em São Paulo.....	36
CAPÍTULO 2 – A estrutura dos planos de carreira docente	39
2.1 Planos de carreira do Magistério da Educação Básica Pública.....	41
2.2 Quadro do Magistério da Rede Municipal de São Paulo	48
2.3 Quadro do Magistério Estadual de São Paulo.....	66
2.4 Quadro do Magistério Federal.....	81
CAPÍTULO 3 - Comparação dos Planos de Carreira das Redes Municipal, Estadual e Federal	92
3.1 Formação mínima e formas de ingresso	92
3.2 Estruturações e formas de movimentação na carreira	93
3.3 Composição da jornada de trabalho	97
3.4 Componentes da remuneração e dispersão salarial.....	98
3.5 A formação continuada nos planos de carreira	100
CAPÍTULO 4 – Trajetórias docentes e os processos de individualização	102
4.1 A configuração singular dos sujeitos	104
4.2 Decisões, oportunidades e interesses	109
4.3 Condição das jornadas de trabalho.....	116
4.4 Avaliação de desempenho e os mecanismos de regulação	120
4.5 A margem de decisão individual e a mobilidade na carreira.	124
4.6 Funções e cargos nos quadros de magistério: prescrição e limites	136

4.7 O processo de individualização docente e o desenvolvimento profissional	143
4.8 Condições adequadas de trabalho e satisfação profissional.....	150
4.9 A moldagem e a remodelagem das expectativas profissionais	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	169
APÊNDICES	179
ANEXOS.....	183

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propõe a investigar a estrutura e os mecanismos de mobilidade dos planos de cargo, carreira e remuneração docente da educação básica pública circunscrita ao Estado de São Paulo, a partir de uma perspectiva teórica social que toma como base os conceitos desenvolvidos por Norbert Elias. As questões suscitadas neste trabalho são desdobramentos das discussões realizadas no percurso do mestrado (TREVIZAN, 2016), cuja pesquisa trazia como hipótese inicial a ideia de que o enfraquecimento da valorização atribuída aos professores de educação básica, sobretudo àqueles que lecionam no Ensino Fundamental I, era proveniente da fragilidade de seus conhecimentos¹. Assim, a formação continuada seria um forte componente para o fortalecimento do valor social dos professores, uma vez que esse processo elevaria o mérito intelectual, por meio de conhecimentos teóricos mais aprofundados e de empoderamento, por meio de saberes acadêmicos. No entanto, após um debate em torno dessa questão, foi possível verificar que a formação continuada, no modelo como vem se instaurando no país, tem sua devida contribuição na carreira docente, mas não é um fator que necessariamente promove o fortalecimento da identidade docente e garante seu reconhecimento social.

O papel essencial da formação continuada está, sobretudo, na socialização de conhecimentos entre os pares, na reflexão sobre as práticas e na divulgação e intercâmbio de práticas pedagógicas bem-sucedidas. É essencial considerar também que há um limite na atribuição da importância da formação continuada, quando se acredita que ela é uma praxe que, muitas vezes, atende meramente a objetivos pedagógicos. Trata-se, por isso, de verificar outros papéis embutidos na educação continuada, que advém de objetivos administrativos e políticos. Não se pode ignorar que existe um mercado de formação, por trás das políticas públicas que norteiam a educação, utilizado para o consumo dos discursos emitidos por organismos internacionais (SARTI, 2012). É dessa forma que se fortalece o próprio discurso da necessidade da formação continuada como forma de compensação da defasagem e incompetência da formação do professor (SOUZA, 2014). Esse consumo do discurso gera um movimento contrário ao reconhecimento docente, pois responsabiliza essencialmente os docentes pela qualidade da educação nacional.

¹ O pressuposto partiu da concepção de Tardif (2002), que acredita que os professores ocupam uma posição socialmente desvalorizada no campo dos saberes.

As políticas educacionais no Brasil, a partir dos anos 2000, se direcionam para a associação entre qualidade de educação e avaliação sistemática do desempenho dos alunos. Essa perspectiva causou grande impacto nos desdobramentos educativos, uma vez que a responsabilidade pela baixa qualidade da educação recai sobre o professor. Faz-se, desse modo, uma avaliação do trabalho do professor por meio dos resultados do desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala. A preocupação com a formação teórica do professor toma tônica nesse contexto, e as exigências de formação inicial e continuada surgem como suposta solução de um problema que restringe a melhoria da qualidade da educação apenas à formação do professor, deixando de lado outras questões que têm implicação mais direta na qualidade da educação, como questões de infraestrutura, falta de recursos humanos e materiais, entre outras.

A partir da LDB 9394/1996, assiste-se a um processo de universitarização, uma corrida para elevar o nível de formação docente, como uma via mais rápida e menos onerosa para a formação em massa de professores, com vistas a atender as exigências de uma política nacional ditada em grande medida por organismos internacionais. O problema é que aumenta a formação e academização dos professores, transformando-os frequentemente em simples consumidores do que é produzido nas universidades, como é o caso dos jargões e modismos educacionais (SARTI, 2014). Entretanto, como afirma Gatti (2012), o que cria valor social não são os discursos, mas as situações. Investir na profissionalização docente não deve ser a criação de políticas de formação que reforcem a ideia de incompetência do professor ou de que falta formação. Ao contrário, deve-se investir na formação que valorize e potencialize a formação, a experiência e o conhecimento do professor.

As leituras teóricas e os resultados do trabalho de campo realizados durante o mestrado (TREVIZAN, 2016) nos levaram a perceber que o desprestígio da docência não é decorrente apenas da falta de reconhecimento social sobre a competência dos professores, pois, se assim fosse, essa lacuna poderia ser compensada exclusivamente por meio dos programas de formação continuada. No entanto, o desprestígio do trabalho docente decorre de um conjunto de elementos de ordem política e social que conformam o processo de desvalorização docente: baixo rigor no controle de admissão ao exercício e fragilidade nos mecanismos de regulação e acesso à carreira (SARMENTO, 1994), aumento do número de professores exigido pela expansão da escola, sem a devida seletividade (LAWN, 2001; NÓVOA, 1992); falta de autonomia no processo de trabalho (NÓVOA, 1991); elevada submissão e controle por meio das avaliações de desempenho (DAY, 2001); mudanças na

concepção do papel da escola, vista como uma instituição assistencialista (OLIVEIRA, 2010; FANFANI, 2007); existência significativa de profissionais que ingressam de forma provisória na carreira, apenas como uma alternativa profissional passageira (GATTI; BARRETO, 2009); carreira que carrega um histórico de docência mais relacionada à vocação e ao sacerdócio do que ao conhecimento científico (LESSARD; TARDIF, 2008); carreira associada à mulher e ao cuidado (ENGUITA, 2007); condições de trabalho precárias (COSTA, 1995; GATTI *et al.*, 2010); desafio de o professor atender a heterogeneidade de alunos, acumulado aos problemas de indisciplina, violência escolar, desordem e falta de interesse (FANFANI, 2007); ausência, em boa parte das carreiras, de dedicação exclusiva (o professor, com a necessidade de completar a renda, dedica-se a outras atividades) e, por fim, salário e plano de carreira pouco atrativos (GATTI; BARRETO, 2009).

De acordo com Dutra Júnior *et al.* (2000), até a década de 1950, o professor era recrutado nos setores médios da sociedade e remunerado de acordo com os padrões dos estratos sociais médios. Mas, com a expansão quantitativa da escola, o professor foi sendo cada vez mais recrutado nos setores populares, recebendo menores remunerações. Como lembram Jacomini e Penna (2016, p. 179), “a precariedade nas condições de exercício da docência evidencia sua desvalorização política e traz consequências para sua valorização social e para as formas como o professor se constitui como profissional”. Como mostram as autoras, o valor social atribuído aos professores relaciona-se diretamente ao modo como eles são tratados pelo Estado.

Diante disso, nasce a proposta da presente pesquisa que busca investigar as normas estabelecidas pelas administrações públicas utilizadas para organizar a vida funcional da categoria docente, isto é, os planos de cargo, carreira e remuneração docente, especificamente das três esferas administrativas públicas da educação básica: municipal, estadual e federal, circunscritas ao Estado de São Paulo. O que se tem em vista é verificar quais desses modelos possibilitam aspectos de melhora e/ou de mobilidade profissional da categoria, que contemplem os anseios e satisfações pessoais dos professores harmonizados com a melhora da qualidade do trabalho e das condições profissionais. Assim, buscou-se analisar a implicação desses planos de carreira na vida dos professores, em seu *processo de individualização* (ELIAS, 1994), de modo a compreender em que medida o plano de carreira pode ser um instrumento que molda a estrutura individual e relacional dos docentes e os regula de forma a mantê-los motivados e satisfeitos com seu trabalho.

As questões essenciais que se lançam a partir dessa perspectiva são: **Como os planos de cargo, carreira e remuneração docente contribuem para o processo de individualização do professor? Quais são as suas implicações na vida pessoal e profissional dos professores?**

A partir dessa perspectiva teórica e desses questionamentos, a pesquisa tem por objetivos:

- descrever os três modelos de carreira docente da educação básica pública, circunscritos ao Estado de São Paulo, com ênfase na estruturação de seus planos de carreira;
- identificar as regularidades e diferenças entre esses planos, apontando perspectivas que contemplem as necessidades pessoais e profissionais dos professores, como de se sentir valorizado e qualificado, ter condições adequadas e salário digno, satisfação e envolvimento com o trabalho;
- compreender e discutir os conceitos de movimentação na carreira relacionados ao processo de desenvolvimento profissional;
- investigar se os planos de carreira docente possibilitam ascensão em termos funcionais ou se dá apenas em estrutura remuneratória; e
- analisar as implicações desses planos de carreira no *processo de individualização* dos professores, averiguando em que medida o plano de carreira pode ser um instrumento que molda e regula a estrutura individual e relacional dos docentes.

Ao realizar uma análise comparativa entre os planos de carreira docente, evidenciando as semelhanças e as diferenças entre eles e seus impactos na vida dos professores, nossa hipótese se firmou na ideia de que muitos aspectos dos planos de carreira são configuradores de ações e escolhas dos professores, uma vez que eles podem determinar a identidade docente quanto a seus objetivos, metas, escolhas, inclinações e aspirações, e que as necessidades pessoais e profissionais são satisfeitas ou insatisfeitas a partir da figuração e do complexo funcional de estrutura na qual o professor está inserido. Sua satisfação ou suas necessidades são moldadas e desenvolvidas com base nesse complexo estrutural, nessa “teia humana” das funções do círculo de relação a que cada um pertence (ELIAS, 1994).

As reflexões de Norbert Elias (1994, 2001, 2006), sobretudo a noção de *configurações*, o *processo de individualização* e as *relações de interdependência* entre indivíduo e sociedade, fundamentam as análises desenvolvidas e ajudam na compreensão da problemática desta pesquisa, visto que o presente estudo parte de uma abordagem que considera as estruturas educacionais submetidas à existência de redes de funções e de relações de interdependências sociais em um processo contínuo e dinâmico (ELIAS, 1994, 2001). Seguindo as orientações de Elias, nós reconhecemos a importância e necessidade de o pesquisador ter consciência de que existe uma opacidade nos processos sociais e que é tarefa dos estudos sociológicos tornar essa opacidade mais transparente. “Um dos problemas centrais que a sociologia deve fixar é tornar estas teias mais transparentes e, por conseguinte, impedir que arrastem consigo os seus membros, de um modo cego e arbitrário” (ELIAS, 1990, p. 112).

Para organização das análises, desenvolvemos o trabalho da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos um panorama sobre a educação escolar no Brasil e suas esferas administrativas, descrevendo a estrutura e a organização da educação escolar de acordo com a legislação brasileira e com dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). A fim de avançar na discussão da carreira docente, incluímos, por meio de uma revisão bibliográfica, elementos históricos da profissão docente, bem como da influência das políticas públicas relacionadas às formas de recrutamento e acesso à carreira.

O segundo capítulo tem por foco a análise das estruturas dos planos de cargo, carreira e remuneração do quadro do magistério municipal de São Paulo, estadual de São Paulo e federal. Esse capítulo descreve como os planos de carreira docente estão estruturados em cada rede de ensino, trabalhando com dados oriundos da legislação sobre o tema. A atenção para estrutura da evolução funcional recai sobre os processos relacionados ao desenvolvimento profissional e aspectos de mobilidade profissional da categoria.

O terceiro capítulo tece uma comparação dos três planos de carreira estudados, quanto à formação mínima e formas de ingresso; à estrutura e formas de movimentação na carreira; à composição da jornada de trabalho; aos componentes da remuneração e à dispersão salarial e aos incentivos à formação continuada.

No último capítulo, são apresentadas as análises dos depoimentos dos professores pertencentes ao quadro do magistério das três redes de ensino tomadas para estudo, que buscam compreender como os planos de carreira intervêm nas condições de trabalho docente e nos interesses dos professores, isto é, naquilo que desejam para sua vida pessoal e

profissional, seus objetivos, inclinações e aspirações e seus níveis de motivação. Por fim, nas considerações finais, trazemos reflexões resultantes de todo o percurso da pesquisa com indicação de questões que sugerem direções para novos estudos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O pesquisador [...] trabalha fervorosamente seu material como o escultor sua argila, buscando dar-lhe forma e introduzir novas percepções. Sua arte resulta essencialmente de seu aporte teórico pessoal. Mas esse deve ser convincente, bem construído perfeitamente exposto. Não existe uma boa pesquisa sem harmonia interna do objeto e sem trabalho na forma (KAUFMANN, 2013, p. 167).

A pesquisa desenvolvida para os fins desta tese é de natureza qualitativa. Os resultados aqui apresentados foram obtidos por meio de dados empíricos analisados à luz de referenciais teóricos que buscam identificar e compreender melhor o objeto investigado e reconstruir e interpretar a realidade social num processo contínuo, e não apenas final (OLLAIK; ZILLER, 2012; ROCKWELL, 2009).

Como sugere Erickson (1989), ao realizar uma pesquisa qualitativa, é necessário ter claro a diferenciação estabelecida entre ciências naturais e ciências humanas. A causalidade, nas ciências naturais, é concebida em termos mecânicos, químicos ou biológicos, podendo a causalidade biológica ser tanto mecânica como química. A natureza da causa na sociedade humana passa a ser muito diferente da natureza do mundo físico e biológico, e o mesmo acontece com a uniformidade das ações sociais. As ações se baseiam na interpretação de significado e sempre abertas à reinterpretação e à mudança.

Nas ciências naturais, os efeitos podem ser controlados e o funcionamento se pode explicar fazendo referência a um aparato teórico de leis gerais, já os pressupostos da investigação interpretativa são bem diferentes. A organização social tem tanto um caráter local como extralocal. Em primeiro lugar, é local por compartilhar certas concepções e tradições locais específicas: uma microcultura distintiva. Em segundo lugar, cada indivíduo é único no conjunto, e certos conjuntos particulares de indivíduos levam a adquirir significados em ação locais e distintivos. Os significados são também de origem extralocal, é o caso da aprendizagem cultural (ERICKSON, 1989).

Buscamos, deste modo, trabalhar com alguns pressupostos teóricos que sustentam os princípios de uma investigação social qualitativa. Erickson (1989) revisa aspectos básicos dos diferentes enfoques de investigação sobre o ensino, os chamados etnográficos, qualitativo, observacional participativo, estudo de casos, interacionista simbólico, fenomenológico, construtivista e interpretativo, se propõe a considerar as discontinuidades

das investigações positivistas e interpretativas. Apropriando-se do termo “interpretativo”, esse teórico, para se referir ao conjunto de enfoques de investigação observacional participativa, apresenta três razões que justificam a utilização do termo: primeiro, porque é abrangente; segundo, porque evita definir esses enfoques como essencialmente quantitativo; e terceiro, porque o interesse da investigação se centra no significado humano e na vida social.

A tarefa da investigação interpretativa está em descobrir como os modos específicos das formas locais e extralocais de organização social e de cultura se relacionam com as atividades das pessoas específicas ao efetuar opções e realizar, juntas, uma ação social. As microculturas locais não são estáticas. A perspectiva interpretativa da microcultura se interessa por circunstâncias históricas particulares. Isso não quer dizer que essa investigação não se interesse pelo descobrimento de fatores universais. Não se buscam fatores universais abstratos, mas fatores universais concretos, estudando um caso específico em detalhes e logo o comparando com os demais casos estudados em forma igualmente detalhada (ERICKSON, 1989).

Geertz (1987), ao propor uma teoria interpretativa das culturas, nos alerta para o fato de que, ao inscrever um discurso social, o pesquisador é um dos atores, pois ele faz uma reconstrução lógica de uma realidade e uma manipulação dos fatos descobertos, descobre significados e desenha conclusões compreensivas. As ideias teóricas não surgem completamente novas, mas trazem concepções de outros estudos relacionados e aplicadas a outros problemas interpretativos. A vocação principal do estudo interpretativo não é responder às próprias questões mais profundas, mas permitir-se receber as respostas que os outros deram, isto é, perceber nos sujeitos da pesquisa não somente elementos que se quer desvendar, mas questões que suas ações ou declarações têm a revelar e que não estavam postas a princípio. Aspecto importante a ser levado em conta e observado por Rockwell (2009) é que o conhecimento não adquire existência em livros e mentes, mas nas relações das pessoas e seus entornos sociais e naturais. Materializa-se incorporado de maneira orgânica a práticas e processos culturais, comprometendo-nos com valores dos processos sociais e políticos que participamos. Disto decorre que a experiência de campo deve mudar a consciência do investigador e a maneira de ver os processos educativos e sociais.

Tendo em vista os objetivos propostos, este estudo se caracterizou pela realização de entrevistas com professores das redes de ensino básico públicas, no âmbito federal, estadual (SP) e municipal (SP), bem como pesquisa documental, cuja análise remete à exegese de

normativos que tratam dos planos de carreira do magistério da educação básica de cada rede de ensino investigada.

A legislação de referência foi coletada em sites oficiais e institucionais, como no Portal da Transparência da Prefeitura de São Paulo (catálogo da legislação municipal), Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (legislação estadual) e Palácio do Planalto (executivo federal) e Câmara dos Deputados (legislação federal).

Como a redação das leis é passível de alteração após a defesa, tomamos a precaução de utilizar a lei na versão consolidada² e organizar um esquema das modificações, por ordem cronológica, identificando a redação em vigor da lei original, que já foi superada por novas leis. Para cada plano de carreira, buscamos identificar a lei principal e, a partir dela, as possíveis alterações, regulamentações e normas correlatas.

No caso dos integrantes do Quadro do Magistério Municipal de São Paulo, a lei que tomamos como referência, que consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação³ Municipal e reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, é a Lei Ordinária nº 14.660/07. Dessa forma, segue abaixo o quadro com a organização das leis e decretos que alteram ou regulamentam essa lei:

Quadro 1 – Sistematização em ordem cronológica das alterações e regulamentações da Lei Ordinária nº 14.660/07, que reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação do Município de São Paulo

ANO	ALTERAÇÕES	Assunto	REVOGAÇÕES E REGULAMENTAÇÕES	Assunto
2017			Decreto 57.748	Dispõe sobre o pagamento do Prêmio de Desempenho Educacional
2016	Lei nº 16.418	Acrescenta a jornada especial de hora-trabalho excedente para o cargo de professor de educação infantil	Lei nº 16.418	Transforma os Técnicos de Desenvolvimento Infantil em Professores de Educação Infantil
	Lei nº 16.416	Altera o Art. 15, sobre jornada básica e especial de trabalho docente e Art. 33, sobre computação de tempo do estágio probatório em mudança de cargo		
	Lei nº 16.416	Altera o Art. 47, sobre remoção por permuta		

² Versão consolidada é a integração de todas as leis, que alteraram ou surgiram após a sua publicação, em um diploma legal. Diferente da versão compilada, que possui apenas o texto vigente, a versão consolidada, possui destaque para todas as alterações agrupadas na versão original.

³ Profissionais da Educação ou do magistério são os profissionais que exercem docência ou suporte pedagógico à docência, isto é, a supervisão, orientação e direção educacional (DUTRA JUNIOR *et al.*, 2000).

			Lei nº 16.418	Revoga o § 2º do Art. 107
2015	Lei nº 16.213	Inclui o inciso XIV no art. 118		
2014	Lei nº 15.963	Altera: Anexo II substitui as Tabelas "A" e "B" do Anexo IV (acrescenta referências à escala de padrões de vencimentos)	Decreto nº 55.348	Introduz normas complementares ao Decreto nº 50.069/08
2013	Lei nº 15.800	Altera a quantidade de cargos no Anexo I, Tabela "B" e no Anexo III, Tabela "B"	Portaria nº 5362	Estabelece procedimentos para o enquadramento por Evolução Funcional
2011	Lei nº 15.490	Altera a quantidade de cargos no Anexo I, Tabela "B" e no Anexo III, Tabela "B"		
	Lei nº 15.364	Altera o § 2º do Art. 107		
	Lei nº 15.361	Altera a quantidade de cargos no Anexo I, Tabela "B" e no Anexo III, Tabela "B"		
2010			Decreto nº 51.762	Regulamenta o Art. 83
2009	Lei nº 14.938	Altera o inciso IV do "caput" do art. 42; altera o Art. 59 (institui prêmio de desempenho educacional) e reabre os prazos previstos nos Art. 77, 79 e 86		
	Lei nº 14.896	Acrescenta o Art. 99-A		
	Lei nº 14.876	Altera os Art. 24, 25, 26, 97 e 99 e substitui a Tabela "E" do Anexo III, a que se refere o Art. 3		
2008	Lei nº 14.709	Altera o §1º do art. 50, o "caput" do art.85 e os Art. 65, 75, 109 e 111	Decreto nº 49.242	Regulamenta o §2º do Art. 107º
			Decreto nº 49.589	Dispõe sobre remuneração relativa às jornadas de trabalho
			Decreto nº 49.796	Regulamenta o Art. 45
			Decreto nº 50.069	Regulamenta a evolução funcional dos integrantes da carreira do Magistério Municipal

Fonte: Elaborado pela autora

No caso dos integrantes do Quadro do Magistério do Estado de São Paulo, a lei que institui o plano de carreira e vencimentos é a Lei Complementar nº 836 (SÃO PAULO, 1997)⁴. Dessa forma, segue abaixo a organização das leis e decretos que alteram ou regulamentam essa lei:

⁴ O parâmetro adotado para as discussões sobre carreira e salários do magistério público estadual paulista foi o Estatuto do Magistério, lei que regia a categoria docente do Estado de São Paulo e foi instituído pela Lei Complementar nº 444 de 1985.

Quadro 2 – Sistematização em ordem cronológica das alterações, regulamentações e normas correlatas à Lei Complementar 836/97, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

ANO	ALTERAÇÕES	Assunto	REGULAMENTAÇÕES	Assunto	NORMAS CORRELATAS	Assunto		
2015					LC nº 1.256	Estágio probatório e desempenho individual		
2013	LC nº 1.207	Sobre concursos públicos	Decreto nº 59.850	Evolução funcional pela via não-acadêmica				
	LC nº 1.204	Escala de vencimento						
2012			SE nº 8	Dispõe sobre a carga horária dos docentes				
2011	LC nº 1.143	Reclassificação de vencimentos e salários						
2010	LC nº 1.107	Reclassificação de vencimentos e salários						
2009	LC nº 1.097	Sistema de promoção	Decreto nº 55.078	Jornada de Trabalho			Decreto 54.556	Periodicidade de concursos públicos
	LC nº 1.094	Jornada de Trabalho docente	Decreto nº 55.217	Regulamenta a LC nº 1.097			LC nº 1.093	Contratação por tempo determinado
2008	LC nº 1.058	Reclassificação de vencimentos e salários						
2005	LC nº 975	Dispõe sobre vencimentos e salários	Decreto nº 49.394	Regulamenta a evolução funcional pela via não acadêmica				
			Decreto nº 49.366	Altera a redação do Decreto 45.348, que regulamenta a evolução funcional pela via acadêmica				
2004	LC nº 958	Dá providências correlatas ao Plano de carreira e altera anexos			Lei nº 11.812	Cria cargos no Quadro do Magistério da Secretaria da Educação		
2002	LC nº 923	Altera os anexos e acrescenta subanexos						
2000			Decreto nº 45.348	Regulamenta a evolução funcional pela via acadêmica				
1998			Decreto nº 43.047	Dispõe sobre a gestão de carreira e dá providências correlatas				

Fonte: Elaborado pela autora

No caso dos integrantes do Quadro do Magistério Federal, a lei que tomamos como referência, que dispõe sobre o plano de carreira e cargos, é a Lei nº 12.772/2012. Vejamos abaixo como outras leis, decretos e medidas provisórias alteram, revogam ou regulamentam tal Lei:

Quadro 3 – Sistematização em ordem cronológica das alterações, revogações e normas complementares à Lei nº 12.772/12, que institui Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal

ANO	ALTERAÇÕES	Assunto	REVOGAÇÃO PARCIAL	Assunto	NORMA COMPLEMENTAR	Assunto
2016	Lei Ordinária nº 13.325	Altera remuneração, regras de promoção e outras providências	Lei Ordinária nº 13.325	Revoga o § 2º do Art. 22 da Lei nº 12.772		
	Lei Ordinária nº 13.243	Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico				
2015	Resolução nº 109	Altera Regulamento de Atribuições de Atividades docentes do IFSP				
2014					Decreto nº 8260	Dispõe sobre o quadro de lotação dos cargos
					Decreto nº 8239	Regulamenta o regime de dedicação exclusiva, para ocupação de cargo em comissão
					Resolução nº 112	Aprova o regulamento de Atribuição de atividades docentes do IFSP
2013	Lei Ordinária nº 12.863	Altera as denominações de acordo com a titulação do ocupante do cargo do Magistério	Lei Ordinária nº 12.863	Veta o Art. 8º, § 4º e art. 10, § 4º; Art. 21, § 1º, inciso VIII e Art. 34		
	Medida Provisória nº 614	Trata sobre a função comissionada de coordenação de curso				

Fonte: Elaborado pela autora

Como pudemos observar, a lei que rege o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, publicado em 1997, é a mais antiga quando comparada à municipal de São Paulo e à federal. Sendo que a lei que institui Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal é a mais recente de todas, tendo como data de publicação o ano de 2012.

O estudo de tais leis foi crucial, tanto para a contextualização do objeto de estudo no pré-campo, a elaboração dos roteiros de pesquisa, quanto no campo, durante a realização de entrevistas. Como aponta Thompson (1998, p. 254-257), “o primeiro ponto é a preparação de informações básicas por meio de leituras e ou de outras maneiras, [...] [pois] quanto mais se sabe, mais provável é que se obtenham informações históricas importantes de uma entrevista”.

As entrevistas foram realizadas com cinco professores da rede federal, seis da rede estadual e cinco da rede municipal, totalizando 16 depoimentos. O número de entrevistas foi assim delimitado a fim de viabilizar análises comparativas mais minuciosas. Como mostra Geertz (1987), criatividade teórica não vem de acumulações, mas do trabalho intenso com objetos minúsculos. A meta é chegar a conclusões mais amplas a partir de fatos mais restritos, porém, densos.

A entrevista, neste trabalho, foi tomada como um método de trabalho que visa à explicação e produção teórica a partir dos dados coletados na pesquisa de campo. Esse método é chamado, especificamente, de *entrevista compreensiva*. Esse tratamento metodológico na pesquisa qualitativa valoriza o procedimento atento do autor quanto ao controle das ações e do modo de sua participação ativa no campo, isso significa que o trabalho de campo deve deixar de ser abordado como uma instância de verificação da teoria e passar a ser o *locus* da problematização teórica sugerida pelos fatos. O objetivo principal do método é a produção de teoria, uma articulação entre dados e hipóteses, uma formulação de hipóteses enraizada nos fatos. O trabalho de campo não é uma instância de verificação de uma problemática, mas o ponto inicial desta problematização (KAUFMANN, 2013).

Aqui, entrevista não foi tomada como uma técnica de recolhimento de informação, mas como um suporte de exploração. A ideia é compreender mais do que descrever sistematicamente ou medir. Na análise do conteúdo, a interpretação constitui o elemento decisivo, “toda entrevista é de uma riqueza profunda e de uma complexidade infinita [...], a análise do conteúdo é uma redução e uma interpretação do conteúdo e não uma restituição de sua integridade ou de sua verdade oculta” (KAUFMANN, 2013, p. 40). Como bem

lembra Bourdieu (1997), é próprio do ponto de vista do pesquisador ser um ponto de vista sobre um ponto de vista.

Todas as entrevistas foram guiadas por roteiros semiestruturados (Apêndice 1), elaborados com questões oriundas das indagações norteadoras do projeto de pesquisa. Esses roteiros são importantes, pois indicam a preparação particularmente cuidadosa da forma das perguntas (THOMPSON, 1998). Neste caso, a função do roteiro é auxiliar na definição da problemática e ajudar a organizar os assuntos ou temas, separando o que é central do que é periférico na investigação. (ZAGO, 2003).

Antes de iniciar a entrevista, os entrevistados foram consultados sobre a gravação de seus depoimentos. Acreditamos na importância da gravação, pois “esse registro tem uma função importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando o seu conteúdo” (ZAGO, 2003, p. 299). Todos os participantes da pesquisa consentiram esse registro.

No momento da entrevista, antes de iniciar a gravação, os entrevistados recebiam o roteiro para conhecer as perguntas que seriam realizadas. Depois, eram convidados a deixar o roteiro de lado, pois as perguntas não seriam feitas uma a uma, mas conforme o encadeamento dos assuntos e a ocorrência das lembranças. Mostrar o roteiro para os entrevistados permitiu que os informantes falassem por conta própria e, muitas vezes, antecipassem as respostas do que se pretendia perguntar. O informante fica mais à vontade para falar de si, interagindo de forma mais confiante, segura e envolvente. “As influências em situação de entrevista tornam-se preciosas aliadas a partir do momento em que são compreendidas as regras do jogo que as animam” (KAUFMANN, 2013, p. 107). A entrevista passa ser um momento em que o pesquisador oferece ao informante uma oportunidade para a comunicação e expressão sobre sua visão de mundo, angústias e desafios, que ele descobre, exprimindo-os. Dessa forma, “o pesquisador contribui para criar condições de aparecimento de um discurso extraordinário, que poderia nunca ter tido e, que, todavia, já estava lá, esperando suas condições de atualização” (BOURDIEU, 1997, p. 704).

O roteiro é importante como um norteador da conversa e não um instrumento para seguir uma estrutura rígida, pois “ele representa um guia e não tem a pretensão de ser conduzido como se fosse um questionário” (ZAGO, 2003, p. 305). O roteiro é um guia para fazer os informantes falarem sem que se fuja do tema, estabelecendo uma dinâmica de

conversação rica, rompendo com hierarquia e estabelecendo um estilo interativo (KAUFMANN, 2013).

Antes de iniciar a entrevista, foi solicitado a cada entrevistado que assinasse um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2), com o objetivo de seguir padrões de ética e de pesquisa, explicitados no documento do Comitê de Ética da FEUSP (2007). Segundo esses padrões, toda pesquisa deve se processar após o consentimento livre esclarecido dos sujeitos, ou grupos de pesquisados e/ou de seus representantes legais, garantindo “a confidencialidade das informações e a privacidade dos sujeitos, assegurando que os dados da pesquisa não serão utilizados em prejuízo ou para estigmatização das pessoas ou comunidades” (FEUSP, 2007, p. 3). Nesse momento, os entrevistados também tomam ciência sobre os objetivos do estudo e manifestam seu assentimento.

As entrevistas tiveram uma duração média de 40 minutos, obedecendo ao mesmo roteiro. Todas foram gravadas e transcritas na íntegra, mas, a fim de garantir a confidencialidade de todos participantes, preservamos seu anonimato, identificando-os por nomes fictícios e não revelando algumas informações que comprometem sua identificação. Ao total foram 628 minutos de gravação, sendo 174 minutos de entrevista com professores da Rede Municipal, 191 minutos com professores da Rede Estadual e 263 minutos com professores da Rede Federal.

Mergulhada na escuta das gravações e na leitura das transcrições, foi necessário tomar decisões o tempo todo, em relação à forma de interpretação, fundamentada na subjetividade e, ao mesmo tempo, ligando-se ao quadro de análise, sem perder de vista o conjunto de questões ao qual remetem os depoimentos (KAUFMANN, 2013). O encantamento da pesquisa encontra-se no fato de que não saímos de uma pesquisa da mesma forma que entramos, porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração (ZAGO, 2013).

CAPÍTULO 1 – Um panorama sobre a educação escolar no Brasil

Neste capítulo, apresentamos um panorama geral da educação escolar no Brasil, buscando nos dispositivos legais, as estruturas que caracterizam a educação básica pública. A ideia é apontar alguns elementos históricos que contribuíram para a atual organização e indicar elementos políticos que trouxeram consequências para a carreira docente em relação às formas de ingresso e recrutamento dos professores na profissão.

Uma breve revisão histórica faz emergir a constatação de que, antes dos anos de 1970, a educação brasileira era altamente seletiva, sendo os professores um grupo profissional muito restrito. Com a universalização da educação, a partir da segunda metade do século XX, fins dos anos 70 e início dos anos 80, aumentou-se significativamente a necessidade de contratação de professores, por conta do aumento de matriculados no Ensino Fundamental (GATTI; BARRETO, 2009). Esse aumento expansivo, de alunos e professores, trouxe consideráveis consequências para a qualidade da educação pública no país e para a identidade docente.

Partindo desse histórico, realizamos uma breve descrição sobre o perfil dos professores da educação básica pública no Brasil, sobretudo das formas de ingresso, formação e condições salariais, com o propósito de trazer elementos para discutir a posição social atual do professor em nosso país. Além disso, achamos pertinente apresentar um breve panorama sobre as redes do magistério público situadas no Estado de São Paulo, a fim de situar e descrever a organização da educação pública no Estado em estudo.

1.1 A segmentação da educação no Brasil: organização em esferas administrativas

A organização da educação⁵ no Brasil é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 de 1996, alterada pelo Decreto nº 3860/01, Lei nº 10.870/04, Lei nº 11.301/06, Lei nº 11.788/08, Lei nº 12.061/09, Lei nº 12.056/09, Lei nº 12.603/12, Lei nº 12.796/13, Lei nº 13.415/17).

A educação escolar no Brasil, conforme a LDBEN/96, é composta por basicamente dois níveis: a educação básica e o ensino superior (Art. 21). A educação básica é obrigatória,

⁵ Evitaremos utilizar os termos *estrutura* e *sistema* neste trabalho para se referir à organização da educação no Brasil, pois consideramos que existem concepções teóricas relevantes nesses termos que expressam noções que vão além do uso corrente. Oportunamente trataremos neste trabalho as concepções desses termos discutidas por Saviani (2009).

para todos na faixa entre 4 e 17 anos, e é organizada em três etapas: Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Art. 4). A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e é oferecida em creches, atendendo a crianças de até 3 anos, e pré-escolas, crianças de 4 a 5 anos (Art. 30). O Ensino Fundamental, com duração de 9 anos, é a etapa intermediária e atende às crianças a partir de 6 anos de idade (Art. 32). O Ensino Médio é a etapa final da educação básica e têm duração de 3 anos (Art. 35). O Ensino Médio também pode preparar os alunos para o exercício de profissões técnicas e essa formação pode ser articulada ao Ensino Médio ou ser subsequente; a articulada pode ser integrada (mesma escola e matrícula única) ou concomitante (matrículas distintas, podendo ser na mesma instituição ou em instituições distintas) (Art. 36).



Figura 1 – Estrutura da Educação Profissional Técnica na Rede Federal de ensino

Fonte: Elaborado pela autora, com base no artigo 36 da LDB 9394/96.

Devemos mencionar também a educação profissional e tecnológica⁶ que se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação, que abrangem cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação técnica profissional (em nível de Ensino Médio) e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (Art. 39).

A educação superior, nível subsequente da educação básica, abrange cursos sequenciais abertos aos concluintes do Ensino Médio ou equivalente, que são: graduação,

⁶ A educação profissional e tecnológica foi incluída na LDB 9394 em 2008, a partir da Lei nº 11.741.

pós-graduação e extensão (Art. 44). A educação superior é ministrada em instituições de ensino superior com variados graus de abrangência ou especialização (Art. 45).

As instituições de ensino podem ser classificadas por duas categorias administrativas⁷: **as públicas**, mantidas pelo Poder Público, e as **privadas**, administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (Art. 19), podendo se enquadrar nas categorias particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas (Art.20).

A administração da educação é compreendida a partir de três esferas⁸: **federal** (instituições mantidas pela União e instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada), **estadual** (instituições mantidas pelo Poder Público estadual, instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal e instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;) e **municipal** (instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal e instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada) (Art.16, 17 e 18).

Quadro 4 – Organização da educação no Brasil em esferas administrativas

FEDERAL	ESTADUAL E DF	MUNICIPAL
<ul style="list-style-type: none"> - Instituições mantidas pela União; - Instituições de Ensino Superior da iniciativa privada; - Órgãos federais 	<ul style="list-style-type: none"> - Instituições mantidas pelo poder público estadual e do Distrito Federal; - Instituições de Ensino Superior mantidas pelo poder público municipal; - Instituições de Ensino Fundamental e Ensino Médio da iniciativa privada; - órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instituições mantidas pelo poder público do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; -Instituições de Ensino Infantil da iniciativa privada; - Órgãos municipais de educação.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na LDB 9394/96.

⁷ Todas as vezes que distinguirmos as escolas das redes públicas das escolas das redes privadas, trataremos de “categorias administrativas” e não de “sistemas”, pois, de acordo com Saviani (2009), “sistema” só faz sentido na esfera pública, já que a única instância dotada de legitimidade para legislar é o Estado. Será utilizado também o termo “rede” para distinguir o conjunto de instituições públicas de ensino entre si.

⁸ Na LDB o termo utilizado para se referir às três esferas são “três sistemas de ensino”, no entanto, evitamos utilizar esse termo, pois compreendemos que a noção de sistema vai além daquela cunhada na lei. De acordo com Saviani (2009, p. 3-7), “sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a forma um conjunto coerente e operante”, o que não é o caso das esferas administrativas no Brasil. A noção de sistema é caracterizada por intencionalidade, unidade, variedade e coerência interna e externa. Sistema é um “produto intencional e concreto de uma práxis intencional e coletiva”. Dessa forma, onde se lê na lei “sistemas de ensino”, utilizaremos o termo “esferas administrativas” ou “redes de ensino”.

Quadro 5 – Organização da Educação Escolar no Brasil

NÍVEIS	ETAPAS	MODALIDADES			ATUAÇÃO PRIORITÁRIA DAS ESFERAS ADMINISTRATIVAS				CATEGORIAS ADMINISTRATIVAS
Educação Básica	Educação Infantil	Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial	Educação a distância	Municípios	Estados	Distrito Federal	União	Públicas (rede de escolas organizadas e mantidas pelas três instâncias do poder público: União, Estados e Municípios) e privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas)
	Ensino Fundamental								
	Ensino Médio								
Ensino Superior	Cursos sequenciais	Educação Profissional ou técnica	Educação a distância	União					
	Extensão								
	Graduação								
	Pós-Graduação								

Fonte: Elaborado pela autora, com base na LDB 9394/96

Como podemos observar no Quadro 5, compete a cada esfera administrativa a responsabilidade das diferentes etapas de cada nível da educação escolar. As redes de ensino são organizadas, em regime de colaboração, pela União, Estados, Distrito Federal⁹ e Municípios. À União compete a coordenação da política nacional, exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais, a ela compete também autorizar, credenciar e supervisionar os cursos de instituições de ensino superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. Os Estados são incumbidos de organizar, manter e desenvolver órgãos e instituições do seu sistema de ensino, elaborar e executar políticas e planos educacionais, assegurar o Ensino Fundamental e oferecer prioritariamente o Ensino Médio. Aos Municípios competem organizar, manter e desenvolver órgãos e instituições do seu sistema de ensino, integrados às políticas do Estado

⁹ As competências do Distrito Federal são as mesmas do Estado e dos Municípios (LDB/96, artigo 10, parágrafo único).

e da União, e oferecer Educação Infantil (creches e pré-escolas) e, prioritariamente, o Ensino fundamental¹⁰.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (BRASÍLIA, 2017), pesquisa anual realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as escolas municipais são em maior número no país (cerca de 114,7 mil escolas municipais), isto é, 61,7% das escolas são municipais, sendo 21,5% privadas, 16,5% estaduais e 0,4% federais. Em relação à quantidade de matrículas, a maior parte também se encontra em escolas municipais, mas em outra proporção. Vejamos no gráfico a seguir:

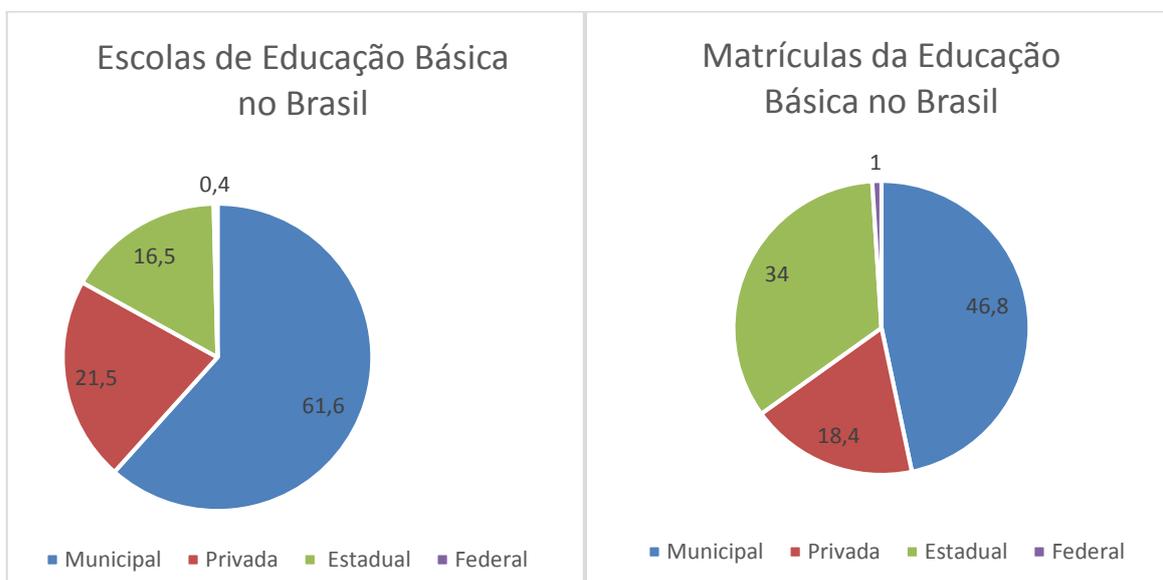


Figura 2 – Percentual de escolas e matrículas da Educação Básica por redes de ensino no Brasil

Fonte: Elaborada pela autora com base no Censo Escolar 2016 (BRASÍLIA, 2017)

Como podemos observar, a quantidade de escolas da educação básica segue na ordem decrescente: escolas municipais, escolas privadas, escolas estaduais e escolas federais. E em relação às matrículas, a quantidade, em ordem decrescente, inverte a posição das escolas de redes privadas e estadual, isto é, depois das matrículas municipais, são em maior número, as

¹⁰ A questão do papel dos Municípios quanto à educação, também é uma questão polêmica, pois, conforme a análise de Saviani (2009), antes da LDB/96, não se estendia aos Municípios a competência de legislar em matéria de educação, ao contrário, os Municípios estariam impedidos constitucionalmente de instituir redes próprias, poderiam manter escolas somente em termos de colaboração com a União e Estados. As escolas municipais, nesses termos, integrariam os sistemas estaduais de ensino e se subordinariam às normas dos seus respectivos Estados. No entanto, a LDB/96 estabeleceu a existência de redes municipais de ensino, cabendo aos municípios baixar normas complementares para o seu sistema de ensino. Dessa forma, os municípios passaram a ter a tarefa de organizar suas próprias redes, sendo facultativa também a opção de integrar ou compor com o Estado um sistema único de educação básica.

estaduais, ficando as privadas em terceiro lugar e as federais em quarto. E, de acordo com o oferecimento da etapa da escolarização (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), essa proporção em cada rede de ensino ainda varia. Observe no gráfico a seguir:

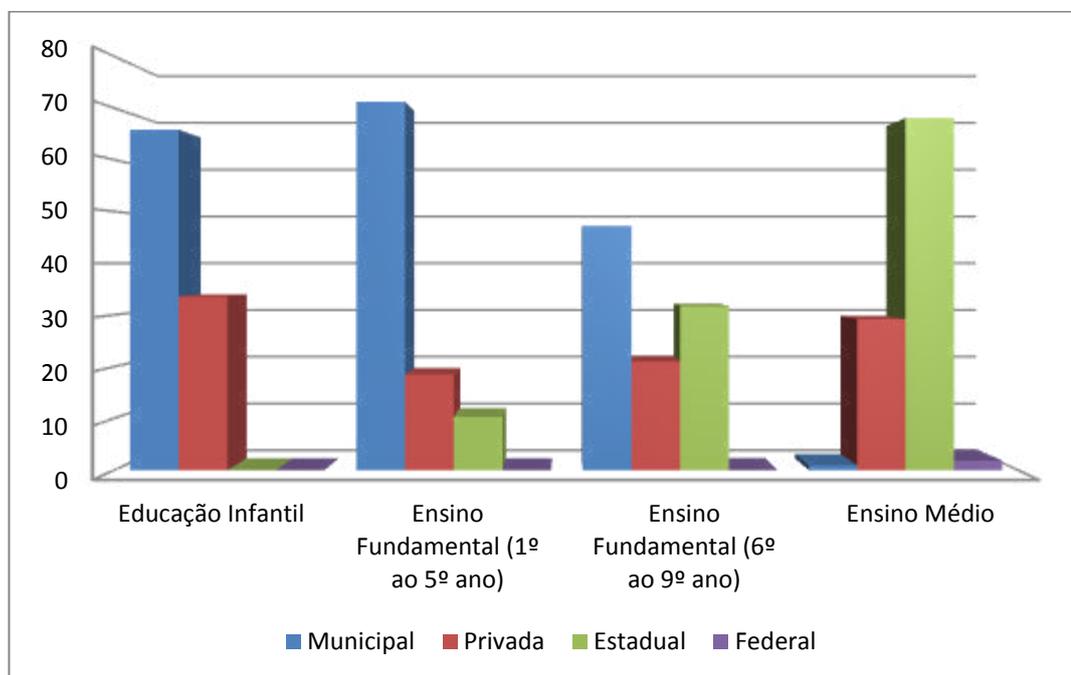


Figura 3 – Percentual de Escolas no Brasil por esfera administrativa e Etapa Escolar

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Censo Escolar 2016 (BRASÍLIA, 2017)

Conforme os dados acima, é possível perceber que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são predominantemente oferecidos por escolas municipais, já o Ensino Médio é predominantemente oferecido por escolas estaduais. O número de escolas municipais e estaduais é proporcionalmente inverso no que diz respeito à oferta de Educação Infantil e Ensino Médio. O oferecimento de educação básica nas escolas da rede particular é a segunda maior em quase todas as etapas da educação, exceto nas séries finais do ensino fundamental, cujas matrículas concentram-se em maior proporção, em escolas municipais e, em seguida, estaduais. É possível verificar também que o atendimento de ensino básico em escolas federais é relativamente menor, sendo sua maior oferta o Ensino Médio, principalmente no oferecimento de educação técnica e profissionalizante. De acordo com o portal do MEC, a Rede Federal de educação profissional apresentou, nos últimos anos, um crescimento de 114% em suas matrículas. A expansão da educação profissional pode ser assistida principalmente após 2007, na qual totalizavam 780.162 matrículas e, posteriormente, 1.140.388.

Os dados sobre a quantidade de escolas por rede de ensino trazem elementos que indicam a proporção de professores lotados em escolas de cada rede ensino. Isso significa que a maioria dos professores no Brasil trabalha em escolas de educação básica municipais e estaduais.

Como mostram Gatti e Barreto (2009), há no país 5.561 municípios, 26 estados e um distrito federal, cada um com sua estrutura de ensino e regulamentações próprias, com capacidade financeira específica, com tradições políticas e culturais, com características de pessoas próprias, etc., tornando a situação docente bastante heterogênea e complexa quanto à carreira e salário dos professores. Ao guardar suas respectivas autonomias, as três instâncias – União, estados e municípios – nos mostram uma dificuldade de se obter uma imagem precisa sobre as condições de carreira e salário dos profissionais da educação como um todo. Além disso, a condição de remuneração de professores no Brasil é muito desigual, conforme a região e a dependência administrativa e em relação aos níveis de ensino.

1.2 Perfil docente na educação básica pública

A pesquisa de Souza (2013), que lidou com informações do Censo dos Profissionais do Magistério, de 2003, e do Questionário do Professor, aplicado pela Prova Brasil, em 2011, apresenta dados sobre a identidade e trabalho docente, acerca de questões relacionadas ao perfil profissional, pessoal e cultural.

De acordo com essa pesquisa, os docentes estão permanecendo mais tempo na profissão. Cerca de 25% dos docentes estão na profissão há mais de 20 anos e aproximadamente 70% têm mais de 10 anos de trabalho. O autor acredita que esse perfil está relacionado às consequências geradas pelas reformas previdenciárias, que exigem que o professor mantenha seu cargo por um período maior de tempo.

A política nacional de fundos, especialmente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), trouxe impactos positivos nas condições salariais docentes, a partir dos anos 2000. Souza (2013) explica que o crescimento na escala salarial está relacionado à lógica de funcionamento dos planos de carreira, que gera aumento da remuneração conforme a escolaridade, avaliação de desempenho e, principalmente, tempo de serviço. A pesquisa mostra que os melhores salários são pagos aos professores que trabalham há mais de 20 anos no cargo, no entanto, o aumento salarial dos mais experientes não tem sido

proporcionalmente maior. Enquanto os docentes com 20 anos ou mais de carreira, em 2007, tiveram um rendimento de 28 % a mais no salário do que em 1997, os docentes com menos de 15 anos de docência, nesse mesmo período tiveram 50% de aumento. Essa aproximação salarial dos menos experientes aos mais experientes é chamada de processo de homogeneização da carreira docente.

A formação inicial é um fator que expressa um diferencial nos salários pagos aos professores, podendo os mais bem formados ganharem até 90% a mais do que os que possuem menor formação (SOUZA, 2013). Mas é preciso salientar que as políticas salariais de valorização profissional são destinadas somente aos docentes efetivos, deixando os profissionais temporários excluídos do plano de carreira, impedidos de qualquer ascensão profissional, em condição completamente instável e desfavorável.

Com base na pesquisa do INEP, Souza (2013) mostra que apenas cerca de 60% do professorado de escolas estaduais e municipais do Brasil trabalham em uma única escola, e que, dentre esses professores, 20% conciliam o trabalho com algum setor não escolar. Cerca de 25% dos professores das redes estaduais e municipais atuam em duas escolas simultaneamente. Esses dados indicam que uma grande parte dos professores atende mais que uma escola ou trabalha em outro setor, o que se torna um problema por aumentar a jornada de trabalho semanal e o tempo de deslocamento.

Em relação ao nível de formação, Piolli (2015), de acordo com os dados do Inep em 2013, mostra que, no Brasil, os professores ativos que possuíam curso superior totalizavam 74,8%, sendo que 32,8% do Ensino Fundamental e 48,3% no Ensino Médio possuíam licenciatura na área de formação e 30% dos professores da Educação Básica possuíam formação em pós-graduação.

Quanto à remuneração, a pesquisa de Gatti e Barreto (2009) mostra que há uma condição desigual nos diferentes níveis de ensino. Comparando os três níveis de escolarização da educação básica, as autoras mostram que os professores atuantes na Educação Infantil (13% dos docentes), são os que recebem menores salários, os do Ensino Médio (16% dos professores) percebem, em média, os maiores salários. O grupo de professores do Ensino Fundamental (71% dos docentes) situa-se com um salário médio. Além dessa desigualdade em relação aos níveis de ensino, há também uma desigualdade de remuneração quanto à região e dependência administrativa. Em algumas regiões a remuneração é muito baixa, porque a oferta de empregos é muito escassa e, em outras regiões

mais desenvolvidas, a remuneração é um pouco melhor, mas não é tão estimulante no contexto de opções e diante dos custos de vida.

Comparando com os salários médios de outras profissões, em nível superior, Gatti e Barreto (2009), verificaram que os professores têm rendimento muito menor que as demais profissões que também têm alta participação do sexo feminino. Observe o quadro a seguir:

Quadro 6 – Rendimento mensal em diversas profissões em 2006 (em reais)

Profissão	Rendimento médio mensal
Arquitetos	2.018
Biólogos	1.791
Dentistas	3.322
Farmacêuticos	2.212
Enfermeiros	1.751
Avogados	2.858
Jornalistas	2.389
Professores (ed. básica)	927

Fonte: Gatti e Barreto (2009)

Como se pôde observar, o salário médio mensal de um professor da educação básica no Brasil, em 2006, de acordo com o PNAD, era de R\$ 927,00 e estava abaixo de todos os rendimentos médios mensais das profissões apresentadas. Mas a situação ainda era pior, como sinalizam Gatti e Barreto (2009), pois 50% dos docentes da educação básica do país, recebiam abaixo de R\$ 720,00 mensais. “As maiores médias salariais, considerando todas as categorias de professores na educação básica, estão nas regiões Centro-Oeste e Sudeste. Mesmo assim, na região Centro-Oeste, 50% dos docentes recebiam menos de R\$ 1.000,00 por mês, e no Sudeste, menos de R\$ 900,00” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 241).

Segundo Menezes (2020), o piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica em início de carreira, em 2019, esteve em R\$ 2.557,74, com um acréscimo de 12,84% previsto para 2020, totalizando R\$ 2.886,24. Esses dados mostram que a Lei do Piso trouxe certo avanço salarial, mas ainda não excluem a necessidade de rever e intensificar o investimento sobre o salário dos profissionais da educação. Além disso, é necessário que todas as redes de ensino se adequem e tomem como referência a Lei do Piso, para que os profissionais não continuem recebendo salários tão desvalorizados.

Essas questões sobre o perfil e remuneração docentes são relevantes para este estudo, sobretudo para se pensar sobre a oferta e a procura pela profissão, bem como o acesso e permanência nela.

1.3 O ingresso docente na escola pública

De acordo com o artigo 37 da Constituição Federal de 1988, o ingresso nos quadros de serviço público no Brasil deve ocorrer por meio de concurso público de provas ou provas e títulos. Assim, a forma de ingresso no quadro docente efetivo da esfera pública não é diferente, deve ser constituída através do concurso público, isto é, por um processo administrativo que visa estabelecer aprovação de candidatos, conforme apuração da capacidade e aptidão a nomeação para o cargo no emprego público (GURGEL; JUNIOR, 2016).

No entanto, como mostram Jacomini e Penna (2016), o fato dos concursos estarem previstos na constituição e nos planos de carreira, não garante que os governos tenham a prática de realizá-los periodicamente. Então, “em todos os estados e municípios há professores que são contratados por tempo determinado, os chamados contratos precários, isto é, sem as mesmas garantias daqueles que ingressaram por concurso” (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 187).

No Estado de São Paulo, por exemplo, o Estatuto do Magistério Paulista (art. 13 da LC nº 444) determina que o ingresso na carreira docente deva ocorrer por concurso público de provas e títulos e, para tornar-se efetivo, o docente deve ser aprovado no estágio probatório de 3 anos de exercício, de acordo com o Decreto nº 52.344/07 e a Resolução SE nº 66/2008¹¹. No entanto, outros tipos de acesso perpassam os profissionais da educação. A Constituição Estadual de São Paulo, em seu artigo 115, inciso X, prevê, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, a realização da contratação de docentes em caráter temporário.

De acordo com Gurgel e Junior (2016), esse tipo de acesso à carreira deveria acontecer somente em situações de substituições urgentes, no entanto, no Brasil, essa precarização evoluiu para reduzir gastos, “na medida em que a remuneração desses docentes

¹¹ A SEE inseriu, como parte do processo seletivo, um curso de formação em que o docente precisa realizar após aprovação no concurso para tornar-se efetivo além da aprovação do estágio probatório, que é o período em que o docente se submete às avaliações de desempenho profissional (NASCIMENTO *et al.*, 2016).

é inferior à dos docentes do quadro efetivo, bem como lhes falta estabilidade profissional que uma carreira proporciona ao pessoal do quadro permanente” (GURGEL; JUNIOR, 2016, p. 33). Os processos de seleção simplificada acabam implicando na redução da exigência de qualificação.

Pesquisas mostram que, o contrato temporário é uma prática que tem propagado por muitas regiões do país (CAMARGO; JACOMINI, 2016; JACOMINI; PENNA, 2016; NASCIMENTO *et al.*, 2016), sendo muito notável na Rede Estadual de São Paulo, na qual, somente cerca de 52% dos professores são efetivos ou estáveis. Isso significa que, quase a metade dos docentes dessa rede de ensino encontra-se em situação de contratação temporária, ocupantes de função atividade (OFA)¹², que demonstra a falta de ocupação de cargos por concurso público e o caráter precário de vínculo empregatício dos professores. Tal como Nascimento *et al.* (2016, p. 232) chamam a atenção:

Essa questão dos docentes não efetivos merece destaque pelo seu número expressivo, quase metade dos docentes da rede paulista, e pela duração desses contratos (existem docentes contratados que se aposentaram nessas condições, ou seja, trabalharam contratados na rede paulista por pelo menos 25 anos), o que pode indicar uma precarização do trabalho docente com reflexos na qualidade do ensino. Essa situação é consequência da política de sucateamento dos profissionais da educação refletida na inexistência de concursos públicos para a efetivação desses profissionais.

Essa situação refere-se à Rede Estadual de São Paulo, mas ilustra bem o que ocorre na maioria das escolas públicas do Brasil, uma grande parte dos professores é recrutada por um processo de seleção simplificado, colocando uma quantidade significativa de professores em uma relação trabalhista bastante frágil com Estado, à margem da estabilidade e de muitos benefícios.

1.4 A distribuição da educação básica pública em São Paulo

Neste trabalho, partimos do pressuposto que não há um único sistema nacional de educação em nosso país (SAVIANI, 2014), mas uma heterogeneidade de esferas administrativas que constituem diferentes configurações sociais e políticas de ensino. No Estado de São Paulo as unidades educacionais que oferecem educação básica pública são mantidas pelo Poder Público por meio de três esferas administrativas:

¹² “Função-atividade” se refere às formas de contratação temporária que prevê contratos para atuação nos Ensinos Fundamental e Médio (NASCIMENTO *et al.*, 2016).

- **Rede Municipal:** conjuntos de unidades educacionais mantidas pela Secretaria Municipal da Educação dos Municípios, que se referem às Escolas de Educação Infantil (EI) e às Escolas Municipais de Educação Fundamental (EMEF);
- **Rede Estadual:** conjunto de unidades educacionais mantidas e administradas pela Secretaria de Estado da Educação (Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio); conjunto de escolas mantidas e administradas pelas universidades estaduais paulistas – USP, UNESP e UNICAMP –, e conjunto de escolas mantidas e administradas pelo Centro Paula Souza¹³ (Escolas Técnicas Estaduais – ETEC);
- **Rede Federal:** conjunto de unidades educacionais mantidas e administradas pelo poder Federal (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP; Colégio Pedro II e Núcleo de Educação Infantil Paulistinha, vinculadas à Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP).

Para este trabalho, tomamos como modelos de análise apenas uma carreira de cada esfera administrativa: dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo¹⁴ (IFSP), no âmbito federal, das escolas da Rede Estadual de São Paulo, no âmbito estadual, e das escolas da prefeitura de São Paulo, no âmbito municipal. Como nesse estudo, o foco é apenas uma carreira de cada esfera administrativa, faremos uma breve descrição de cada rede cujas carreiras são objetos de análise.

A Rede de Ensino Municipal de São Paulo é uma das maiores Redes Municipais de ensino do país; e, em verdade, a maior do Estado de São Paulo no que se refere ao atendimento de alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, dentre mais de 5000 escolas municipais em funcionamento no Brasil (JACOMINI; MINHOTO, 2012), atendendo a mais de setecentos mil alunos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (JACOMINI; MINHOTO, 2015). No que diz respeito ao perfil do corpo docente, Jacomini e Minhoto (2015) mostram que 22 % dos professores da Rede Municipal de São Paulo estão no início de carreira (compreendendo o tempo de até três anos de efetivo trabalho), 39% estão na transição entre o início e o meio de carreira (entre 3 e 13 anos de

¹³ O Centro Paula Souza é a instituição autárquica do governo do Estado de São Paulo que administra 223 escolas técnicas de São Paulo (ETECs) e 72 Faculdades de Tecnologia (FATECs) estaduais, presente em aproximadamente 300 municípios. A instituição foi criada em 1969, começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET). <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>

¹⁴ O plano de carreira dos Institutos Federais aplica-se a todos docentes do território nacional. Dessa forma, as análises sobre a carreira foram realizadas a partir desse plano, mas as entrevistas foram realizadas apenas com professores dos Institutos Federais de São Paulo.

trabalho na rede) 18% estão no meio da carreira (entre 13 e 17 anos) e 5 % encontra-se no final da carreira (entre 23 e 27 anos). São 21% que possuem mais de 17 anos de carreira na rede. Dessa forma, as autoras indicam que “a rede é relativamente jovem, pois 61% dos professores têm até 12 anos de carreira” ((JACOMINI; MINHOTO, 2015, p. 152).

A Rede de Ensino Estadual, que é o conjunto de unidades educacionais mantidas e administradas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, é a rede do Brasil que mais atende alunos. O Estado de São Paulo ocupa a posição de segundo Estado com maior número de funções docentes, ficando atrás apenas do estado de Minas Gerais. O Estado de São Paulo, em 2012, concentrava 21% das funções docentes do Brasil, atendendo cerca de 43% dos alunos do estado (BASILIO, 2016).

Com base nos dados do INEP, Nascimento *et al.* (2016) mostram que, na Rede Estadual de São Paulo há 4.711.914 alunos matriculados nas diferentes etapas e modalidades da educação básica; há cerca de 5.500 estabelecimentos de ensino; são 220 mil docentes, entre efetivos e contratados temporários (quase 86 mil professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental e mais de 164 mil professores nas séries finais do EF e do EM); há 116 mil (52,8%) professores efetivos e quase 104 mil (47, 2%) professores não efetivos; essa rede é responsável por quase 11% do total de matrículas de educação básica pública do país e possui quase 45% do total das matrículas de educação básica do estado de São Paulo (representa quase 64% da oferta do Fund. I e 85,2% do EM).

No âmbito federal, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP – está organizado em diversos campi e possui mais de 40 mil alunos matriculados nas 36 unidades distribuídas pelo estado de São Paulo. Atualmente o IFSP destina 50% das vagas para os cursos técnicos e, no mínimo, 20% das vagas para os cursos de licenciatura, principalmente nas áreas de Ciências e de Matemática. Além disso, oferece também cursos de formação inicial e continuada, tecnologias, engenharias e pós-graduação.

Ao descrevermos esses cenários, partimos do princípio da importância de trabalharmos com as lógicas das estruturas das diferentes esferas administrativas e seu desdobramento na configuração do trabalho docente e no desenvolvimento da individualidade do professor do ensino público situado em São Paulo, discutidos ao longo da tese. Dado esse breve panorama, partimos para a descrição detalhada, no próximo capítulo, dos planos de carreira de cada rede de ensino.

CAPÍTULO 2 – A estrutura dos planos de carreira docente

Não se compreende uma melodia examinando-se cada uma de suas notas separadamente, sem relação com as demais. Também sua estrutura não é outra coisa senão a das relações entre as diferentes notas (ELIAS, 1994, p. 25).

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico dos aspectos legais que demarcaram os processos legislativos referentes aos planos de carreira no Brasil e desenvolvemos uma análise sobre os planos de carreira nos quadros do magistério Municipal de São Paulo, Estadual de São Paulo e Federal, descrevendo cada estrutura e buscando compreender a movimentação na carreira relacionada aos aspectos de melhora e desenvolvimento profissional.

Entendemos, neste trabalho, o plano de carreira como o conjunto de normas que regulam e definem o processo de movimentação dos integrantes de uma carreira, isto é, de uma organização dos cargos de uma atividade profissional em posições escalonadas e ascendentes. O plano de carreira é um instrumento de administração de recursos humanos voltados para a profissionalização, que considera o desempenho do servidor no exercício das atribuições e o sistema de remuneração. A concepção da organização de carreiras implica a distribuição dos cargos efetivos em classes referentes a uma determinada atividade, de forma que constituam degraus na carreira com responsabilidades e vencimentos conforme o conjunto de cargos iguais. A movimentação de uma classe para outra é uma forma de progressão conhecida como promoção na carreira, que deve ocorrer periodicamente (DUTRA JUNIOR *et al.*, 2000).

Situando a carreira docente no contexto da América Latina, pudemos auferir que as carreiras docentes na América Latina possuem estruturas que podem estabelecer promoção horizontal ou vertical. No plano de promoção horizontal, adotado pela maioria dos países latino-americanos, a maior implicação não é a mudança de função, mas o ganho de benefícios salariais e trabalhistas. Os critérios relacionados a esse tipo de promoção são: antiguidade, formação adicional, avaliação de desempenho, entre outros elementos. O plano de promoção vertical consiste em assumir tarefas de maior responsabilidade. Além da mudança de salário, implica também uma mudança de função. Há três formas de acesso a essa promoção: concurso público (acesso por mérito), exames (provas classificatórias) e procedimento misto (concurso e exame). Em todos os países há uma combinação de ambas

as formas de promoção, vertical e horizontal, como forma de estabelecer estímulos externos aos docentes (MURILLO, 2005).

É interessante notar que países como a Costa Rica, o Equador, Paraguai e Uruguai têm valorizado a produção científica docente. Como afirma Murillo (2005), nesses países, levam-se em consideração, nas promoções de carreira, as publicações e as obras pedagógicas, científicas e técnicas em benefício da educação. O que não acontece nos demais países.

No Brasil, não existe um único modelo de carreira docente e um sistema de educação básica pública, mas uma heterogeneidade de configurações. Como o nosso objeto de pesquisa é as redes de ensino Municipal e Estadual de São Paulo e Federal, descreveremos, a partir dos processos legislativos¹⁵, como as carreiras de cada uma dessas redes de ensino estão estabelecidas.

Como em cada associação de pessoas o contexto funcional tem uma estrutura específica (ELIAS, 1994), é necessário compreender em qual a realidade, em termos legais e políticos, cada professor está inserido. Para pensar essas estruturas, buscamos em Elias (1994) a ideia de sociedade entrelaçada à de indivíduo. Segundo esse autor, a sociedade é mais do que uma porção de pessoas juntas; a unidade é uma potência maior que as partes em isolamento. Para descrever melhor essa relação, Elias metaforiza que, assim como uma casa não é um aglomerado de pedras, a sociedade também não é somente uma acumulação de pessoas. “A sociedade, como sabemos, somos todos nós; é uma porção de pessoas juntas. Mas uma porção de pessoas juntas na Índia e na China forma tipo de sociedade diferente da encontrada na América ou na Grã-Bretanha” (ELIAS, 1994, p. 13). Isso significa que a sociedade, nem é um amontoado de pessoas e nem é uma soma de pessoas em isolamento, é uma composição de indivíduos interdependentes (ELIAS, 1994). Isso nos alerta a pensar que não podemos pensar em professores como um todo homogêneo, é necessário considerar a configuração social que forma o grupo específico de professores que compõe o quadro na

¹⁵ Ao analisarmos os processos legislativos, verificamos vários tipos de normas jurídicas (Lei Complementar, Lei Ordinária, Decretos, Medidas Provisórias e Resoluções) que tratam dos planos de carreira docente. Vale lembrar a especificidade de cada uma delas, que são pormenorizados na Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988), na seção VIII: **Lei Complementar** é aquela que tem o propósito de complementar a Constituição, seja explicando, alterando ou completando a matéria constitucional. Já a **Lei Ordinária** é uma norma jurídica primária e infraconstitucional, que trata de um aspecto que a Constituição Federal não determinou ser tratado por norma específica. **Resolução** é uma norma jurídica, que trata exclusivamente de matéria de competência do poder legislativo, sendo o **Decreto** uma ordem para o cumprimento de uma determinada resolução. E, por fim, a **Medida Provisória** é aquela norma jurídica editada, em caráter de urgência, pelo presidente da república sem a participação do poder legislativo, mas que atende um prazo posterior para aprovação pelo congresso nacional.

Rede Municipal de São Paulo, que é diferente do que compõe a Rede Estadual, que é diferente do que compõe a Rede Federal. Dessa forma, devemos desistir de pensar em professores de forma geral e vê-los a partir das especificidades dos grupos e das configurações em que cada um está inserido.

2.1 Planos de carreira do Magistério da Educação Básica Pública

Os planos de cargo, carreira e remuneração são oficialmente regulados na educação básica no Brasil, em 1988, a partir da Constituição Federal (CF/88), quando aparecem na legislação, ainda de forma sutil, como um dos meios de valorização profissional. A Constituição Federal de 1988, no Brasil, consolidou a concepção da importância da existência de diretrizes para elaboração de planos de carreira e remuneração do magistério público como valorização dos profissionais da educação (CAMARGO; JACOMINI, 2011) e o resgate do concurso público como forma única de recrutamento docente pelas esferas governamentais (WEBER, 2015). Antes dessa data, no Brasil, aparece apenas na Lei nº 5.692, de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino, aspectos ligados à carreira, indicando que cada sistema de ensino deveria ter um estatuto que estruturasse a carreira do magistério.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), em seu artigo 67, reforça a disposição da Constituição Federal, estabelecendo que os sistemas de ensino devam promover a valorização dos profissionais da educação por meio do plano de carreira e da “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho” (inciso IV), entre outros aspectos, como ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, com licença remunerado para tal fim, piso salarial e período reservado para estudos e planejamento inclusos na carga horária.

É importante lembrar que o marco principal do qual se estabelecem as políticas nacionais decorrem de documentos internacionais, como a Recomendação da OIT/UNESCO, de 1966, que traziam orientações para elaboração dos planos de carreira dos profissionais da educação, nos diversos países.

Organizamos no quadro a seguir as principais demarcações legais sobre os planos de carreira no Brasil em ordem cronológica.

Quadro 7 – Demarcações legais sobre planos de carreira

ANO	DEMARCAÇÃO LEGAL	ASSUNTO
1966	Recomendação relativa à situação do pessoal docente (OIT/UNESCO)	Trata de um conjunto de orientações para elaboração dos planos de carreira dos profissionais da educação, nos diversos países, que leva em conta as condições adequadas de trabalho do professor em relação à remuneração, recrutamento, composição da jornada de trabalho, licenças, liberdade acadêmica, número adequado de professores por turma, estabilidade e segurança no trabalho, ascensão e promoção profissional.
1971	Lei nº 5.692	Os aspectos ligados à carreira começam a aparecer explicitamente, indicando que cada sistema de ensino deveria ter um estatuto que estruturasse a carreira do magistério, com acessos graduais e sucessivos.
1988	Constituição Federal	Consolidou a concepção de que a existência de planos de carreira do magistério público constitui valorização dos profissionais da educação, com piso salarial e ingresso por meio exclusivo de concurso público de prova e títulos.
1996	Lei nº 9424	Estabeleceu que os Estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam comprovar o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de acordo com o Conselho Nacional de Educação.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394	Trata dos estatutos e planos de carreira docente público.
1997	Resolução nº 3, de 8 de outubro	Estabeleceu diretrizes para os novos Planos de Carreira e Remuneração do magistério dos Estados, Municípios e Distrito Federal
2001	Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/01	Implementou a jornada de tempo integral para o docente; destinação de 20% a 25% da carga horária dos professores para atividades extraclasse; salário condigno no mercado de trabalho; garantia de piso salarial próprio; promoção por mérito , entre outras medidas.
2006	Lei nº 11.494	Regulamenta o FUNDEB e estabelece os planos de carreira e remuneração dos profissionais, implantados pelos Estados, DF e municípios,
2008	Lei nº 11.738	Lei que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)
2009	Resolução CNE/CEB nº2	Fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública
2014	Plano Nacional de Educação (2014 a 2024) - Lei nº 13.005/14	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá providências em relação aos planos de carreira para os profissionais da educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio desse conjunto de leis brasileiras é possível perceber que existem, a partir de 1990, marcos legais importantes para a contribuição com os estados e municípios, no estabelecimento de melhores condições de trabalho, com indicativos para a valorização docente por meio da construção de planos de carreira e definição de jornada de trabalho compatíveis com as especificidades do trabalho docente (CAMARGO *et al.*, 2015).

O texto original da Constituição Federal, em relação ao financiamento da educação e valorização docente, sofreu alterações por Emendas Constitucionais (EC), que estimularam a aprovação de outras legislações que visavam garantir melhor formação, piso salarial e estímulos para ingresso e permanência na carreira docente. Por meio da Emenda Constitucional nº 14, em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF), que posteriormente foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O FUNDEF pretendia valorizar o professor do Ensino Fundamental obrigando, dentro de um período de dez anos, os estados e municípios a destinarem, no mínimo, 60% dos recursos para assegurar a remuneração e capacitação dos professores. Além disso, o FUNDEF também obrigou os entes federados a disporem de novos planos de carreira e remuneração, de acordo com diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação.

Dez anos depois da criação do FUNDEF, foi criado o FUNDEB que ampliou a valorização aos profissionais da educação e incluiu docentes, técnicos administrativos e profissionais que oferecem suporte pedagógico à docência. Uma das novidades criadas a partir do FUNDEB é o avanço no estabelecimento de orientações quanto à elaboração dos novos planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica (GUTIERRES *et al.*, 2016).

O MEC, através do FUNDESCOLA, elaborou um trabalho com o intuito de assessorar os municípios brasileiros na construção das novas carreiras docentes do magistério público, afirmando a importância de respeitar a autonomia dos entes federados para atender às diferenças e peculiaridades regionais, não impondo um modelo único para os novos planos de carreira e remuneração (DUTRA JÚNIOR *et al.*, 2000).

Em 2009, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação Básica fixaram as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Essa Resolução CNE/CEB nº2/2009 foi uma

normativa importante para consolidar a formalização de indicadores mínimos para elaboração ou adequação dos planos de carreira das redes de ensino de todo o país.

Essa resolução determina que as esferas da administração que ofereçam alguma etapa da educação básica devem instituir planos de carreira para todos os profissionais do magistério, seguindo alguns princípios, como acesso à carreira por concurso público de provas e títulos (reforçando o que já estava previsto no Art.206 da Constituição Federal/88 e na LDB/1996); remuneração nunca inferior ao Piso Salarial¹⁶ e desenvolvimento de ações que busquem a equiparação salarial de outras carreiras profissionais; progressão salarial na carreira que contemplem titulação, experiência, avaliação de desempenho e aperfeiçoamento profissional; valorização do tempo de serviço; incentivo à dedicação exclusiva a uma única unidade escolar e trabalho em período integral, não excedendo 40 horas de trabalho semanais; realização de concurso de movimentação interna dos profissionais da educação, entre outros.

De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, essa nova orientação do CNE agregou grande parte das reivindicações dos profissionais da educação e absorveu diversos comandos da legislação educativa e conceitos previstos nas legislações do piso e do FUNDEB (GUTIERRES, 2016).

Organizamos, no quadro a seguir, as principais características mais recentes das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica pública, em comparação com a situação anterior.

Quadro 8 – Comparativo entre as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica pública de 1997 e 2009

Aspectos das Diretrizes	Resolução nº3/1997	Resolução nº 2/2009
Ingresso na carreira	Por concurso público	Por concurso público
Qualificação mínima	- Professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: formação mínima em nível Médio, na modalidade Normal;	- Professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: formação mínima em nível Médio, na modalidade normal (com indicativo de reposicionamento)

¹⁶ O piso salarial é regulamentado pela Lei nº 11.738/08, tratado neste trabalho logo adiante.

	- Séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio: formação mínima em nível superior.	na carreira para aqueles que tiverem habilitação em nível superior); - Séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio: formação mínima em nível superior.
Jornada de trabalho	- Máxima de 40 horas – 25% de horas atividades - Incentivo à dedicação exclusiva e à jornada de trabalho em tempo integral.	- Máxima de 40 horas, sendo $\frac{1}{3}$ para atividades extraclasse e $\frac{2}{3}$ para atividades de interação com os estudantes (previsto na Lei 11.738/2008). - Incentivo à dedicação exclusiva e à jornada de trabalho em tempo integral.
Incentivos à progressão	- Avaliação de desempenho; - Qualificação; - Tempo de docência; - Avaliação para aferição de conhecimentos.	- Avaliação de desempenho; - Elevação da titulação; - Tempo de experiência; - Atualização e aperfeiçoamento profissional - Tempo de serviço ao ente federado
Remuneração docente	Com base no custo médio aluno-ano (cálculo com base no FUNDEF)	Com base na fixação do piso salarial nacional para os profissionais da educação pública da Educação Básica e desenvolvimento de ações que busquem a equiparação salarial de outras carreiras profissionais

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Resoluções nº 3/1997 e nº 2/2009

Como pudemos observar, as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica pública, entre 1997 e 2009, sofreram algumas mudanças em relação à jornada de trabalho (aumento da proporção de atividades extraclasse em detrimento do trabalho em sala de aula), aos incentivos à

progressão (elevação da titulação e atualização e aperfeiçoamento profissional) e aos parâmetros de remuneração docente (base na fixação do piso salarial nacional).

Essas e as outras diversas leis citadas têm caminhado em direção ao reconhecimento do Estado na valorização dos profissionais da educação por meio de planos de carreira. Como destaque, podemos observar o Plano Nacional de Educação, Lei nº 15.005/2014, que estabelece que os entes federados deveriam ter garantidos seus planos de carreira para os profissionais da educação básica pública até o ano de 2016, tomando como referência o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que indica que pelo menos 90% dos profissionais do magistério deveriam ser efetivos, além disso, ter acesso a licenças remuneradas e incentivos à qualificação profissional (CAMARGO; JACOMINI, 2016).

O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) é o valor mínimo abaixo do qual não se pode fixar o vencimento-base ou salário-base do início de carreira docente (GUTIERRES, 2016). A lei que regula o Piso Salarial Nacional dos profissionais do magistério foi estabelecida em 2008, pela Lei nº 11.738, mas passou a ter validade somente em 2011, quando o STF reconheceu sua constitucionalidade, obrigando todos os entes federados ao cumprimento da lei. Essa lei define a composição da jornada de trabalho do professor com no máximo $\frac{2}{3}$ em sala de aula e no mínimo $\frac{1}{3}$ em atividades de planejamento, coordenação e avaliação do trabalho didático.

Em cumprimento ao mandato legal, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não podem fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, com jornada de 40 horas semanais, abaixo dos valores fixados pelo percentual do crescimento do valor mínimo anual por aluno. De acordo com o parágrafo 5º da Lei do PSPN, o piso deve ser atualizado anualmente, desde o ano 2009, como mostra o quadro a seguir, de acordo com os reajustes processados no critério fixado pela Lei supracitada.

Quadro 9 – Evolução do PSPN no período entre 2009 e 2017

Ano	Piso	Variação	VAA	Referência Legal do Valor Aluno Ano (VAA)
2009	R\$ 950,00	-	R\$ 1.121,34	Portaria Interministerial nº 788, de 14/08/2009
2010	R\$ 1.024,67	7,86%	R\$ 1.414,85	Portaria Interministerial nº 538-A, de 26/04/2010
2011	R\$ 1.187,00	15,84%	R\$ 1.729,28	Portaria Interministerial nº 1.721, de 07/11/2011
2012	R\$ 1.451,00	22,22%	R\$ 1.867,16	Portaria Interministerial nº 1.495, de 28/12/2012
2013	R\$ 1.567,00	7,97%	R\$ 2.022,51	Portaria Interministerial nº 16, de 17/12/2013
2014	R\$ 1.697,00	8,32%	R\$ 2.285,57	Portaria Interministerial nº 19, de 27/12/2013
2015	R\$ 1.917,78	13,01%	R\$ 2.545,31	Portaria Interministerial nº 8, de 05/11/2015
2016	R\$ 2.135,64	11,36%	R\$ 2.739,87	Portaria Interministerial nº 7, de 16/12/2016
2017	R\$ 2.298,80	7,64%	R\$ 2.875,03	Portaria Interministerial nº 8, de 26/12/2016

Fonte: FNDE – Ministério da Educação. Disponível em:
http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/tabela_evolucao_pspn.pdf

Como se pode observar no Quadro 9, o valor do piso salarial teve um crescimento considerável, de R\$950,00, em 2009, a R\$2.298,00, em 2017. Embora essa política construa um caminho para garantir o mínimo de condições salariais docente, esses valores ainda estão muito abaixo do rendimento de outras profissões de nível superior (GATTI; BARRETO, 2009).

Há um documento elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2016), intitulado *Planos de Carreira e Remuneração: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública*, em parceria com a Diretoria da Valorização dos Profissionais da Educação, que descreve etapas para a construção de um plano de carreira e remuneração, tratando de critérios para posições de enquadramento, movimentação da carreira, formação profissional, contrato e jornada de trabalho, vencimento e remuneração, gratificações e adicionais, cessão e comissão de gestão do plano de carreira. Trata-se, portanto, de um documento com orientações norteadoras para elaboração dos planos de cargos e remuneração de todas as redes de ensino público no território nacional que oferecem ensino básico.

De acordo com esse documento (BRASIL, 2016), a remuneração dos profissionais da educação é considerada uma prioridade para a educação nacional, no entanto, a legislação educacional apresenta uma realidade desafiadora para a elaboração dos planos de cargos e remuneração. Redes de ensino que tem seus planos realizados sem um planejamento minucioso, sem observar as condições orçamentárias da administração podem ser levadas à impossibilidade do cumprimento das leis educacionais.

2.2 Quadro do Magistério da Rede Municipal de São Paulo

Como pudemos ver em Trevizan (2016), a evolução funcional na Rede Municipal de São Paulo é um dos fatores mais instigantes e atrativos para os professores lecionarem nessa rede. O sistema de formação continuada é um dos instrumentos de que os professores se apropriam para alcançar pontos para movimentação na carreira e, assim, conquistar ascensão e melhores condições salariais.

Diferente de outros municípios brasileiros, que construíram seus planos de carreira recentemente, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo possui legislação que regulamenta a vida profissional docente desde 1967 (ARELARO *et al.*, 2016).

Atualmente, a lei que reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação e suas respectivas carreiras e consolida o Estatuto¹⁷ do Magistério Público do Município de São Paulo, que já havia sido disposto na Lei nº 11.229 em 1992, é a Lei nº 14.660/07. A progressão na carreira é vista, nessa lei, como valorização dos profissionais de Educação. Junto a isso, acrescenta-se a formação permanente e sistemática; condições dignas de trabalho, piso salarial, garantia de proteção da remuneração e direito à greve (Art. 100).

A definição de *evolução funcional*, trazida no corpo da referida lei, é a passagem de uma referência para outra imediatamente superior, com implicação de aumento no vencimento. Para compreender melhor essa conceituação e sua estrutura, precisamos explicitar os termos técnicos utilizados nos documentos oficiais que tratam da carreira pública no Município de São Paulo: *referência* é a sigla ou número que indica a posição no cargo na escala básica de vencimentos, organizada verticalmente; *grau* é a letra indicativa do valor progressivo da referência, organizada horizontalmente; *nível* é o conjunto de cargos de mesma denominação e referências diversas; *categoria* é o elemento indicativo da posição do professor de educação infantil e do Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na respectiva classe, segundo sua habilitação profissional; *acesso* é a elevação à classe superior da carreira, observada a habilitação profissional exigida para o cargo, e *promoção* é passagem do titular de um cargo da carreira de uma classe para a imediatamente superior.

¹⁷ De acordo com Dutra *et al.* (2000), estatuto se refere às normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública dispondo sobre direitos, exercícios, vantagens e responsabilidades.

De acordo com o artigo 5º da Lei nº 14.660/07, a carreira do magistério municipal compreende as classes de docentes e de gestores educacionais¹⁸, configurada conforme o quadro a seguir:

Quadro 10 – Cargos de provimento efetivo do Quadro de Magistério Municipal

CLASSE	DENOMINAÇÃO NO CARGO	FORMA DE PROVIMENTO
DOCENTES	Professor de Educação infantil	Concurso de acesso de provas e títulos, exigida habilitação para o magistério correspondente ao Ensino Médio.
	Professor de Educação infantil e Ensino Fundamental I	Concurso de acesso de provas e títulos, exigida habilitação para o magistério correspondente ao Ensino Médio.
	Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Concurso de acesso de provas e títulos, exigida licenciatura plena.
GESTORES EDUCACIONAIS	Coordenador Pedagógico	Concurso de acesso de provas e títulos, exigida licenciatura plena em Pedagogia e três anos de experiência no magistério ¹⁹ .
	Diretor de Escola	Concurso de acesso de provas e títulos, exigida licenciatura plena em Pedagogia e três anos de experiência no magistério.
	Supervisor Escolar	Concurso de acesso de provas e títulos, exigida licenciatura plena em Pedagogia e seis anos de experiência no magistério, sendo três anos no cargo de gestão educacional.

Fonte: Elaborado pela autora com base no anexo I a que se referem os Art. 2 e 5 da Lei nº 14.660/07

¹⁸No segundo parágrafo do artigo 67 da LDB nº 9394/96 fica explícito que são funções de magistério aquelas exercidas, em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas. Inclui-se como funções de magistério, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

¹⁹No artigo 67 da LDB nº 9394/96, no parágrafo primeiro, fica instituído que, para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, a experiência docente deve ser pré-requisito.

Além desses cargos de provimento efetivo, existem também os cargos de provimento em comissão. Esses cargos são de livre provimento em comissão pelo prefeito, são eles com seus requisitos mínimos: Gestor de Centro Educacional Unificado (portador de diploma em graduação e 3 anos de experiência na carreira), Coordenador de Ação Educacional (portador de diploma em graduação e 3 anos de experiência na carreira), Assessor Técnico Educacional (portador de licenciatura plena), Assessor Técnico (portador de licenciatura plena), Assistente Técnico Educacional (portador de licenciatura plena), Assistente de Diretor de Escola²⁰ (indicado pelo diretor de escola, com licenciatura plena em pedagogia e experiência mínima de 3 anos no magistério municipal) e Coordenador de Projetos (portador de diploma de graduação com o mínimo de 3 anos de experiência na carreira).

Como mostra o Quadro 10, os cargos docentes pertencem à classe diferente dos cargos de gestores educacionais. Todos os cargos são acessados por concurso de acesso de provas e títulos, no entanto, em situação de caráter excepcional, a função de coordenador pedagógico e diretor pode ser exercida por designação, isto significa que, um profissional ocupante do cargo docente que se disponha, pode desempenhar a função de um gestor educacional. Ao que tudo indica, esse manejo de funções possibilita que se apresentem tanto aspectos positivos quanto negativos. O aspecto positivo é que o professor pode ter a oportunidade de experimentar a função em outro cargo e verificar se tem perfil para desempenhar tal função, pois, se ocupar o cargo de coordenador ou diretor por acesso, sem ter passado por tal experiência, não poderá retornar para sala de aula se desejar, a não ser prestando concurso novamente para o cargo docente. Então, essa é uma forma do professor poder vivenciar uma nova experiência, sem obrigação de permanecer nela. O aspecto negativo é que, se o professor estiver na função de gestor, ele recebe um reajuste salarial equiparado à referência do cargo, mas não evolui legitimamente, isso significa que, se um dia retorna para sala de aula, volta para a mesma referência que estava antes de assumir a função de gestor. Vale lembrar que, para acessar os cargos de gestão, é necessário ter passado por um tempo mínimo no cargo docente, no caso de Coordenador Pedagógico e Diretor de Escola, 3 anos mínimos, e no caso de Supervisor de ensino, 6 anos mínimos.

Os ocupantes de cargos de provimento efetivo do Quadro do Magistério da Rede Municipal de São Paulo evoluem na carreira seguindo dois caminhos paralelos. O primeiro,

²⁰ Na prefeitura de SP, não há função de vice-diretor, apenas de assistente de diretor de escola, que é uma posição de confiança.

enquanto integrante do funcionalismo gerido pela Secretaria Municipal de Gestão, é contemplado, por meio de critérios, com os benefícios concedidos a todos servidores municipais: promoções por merecimentos, antiguidade e adicional por tempo de serviço. O segundo trata-se do caminho enquanto servidor do Quadro do Magistério, sujeito às portarias da Secretaria Municipal de Educação. A partir de critérios, os professores e demais profissionais de educação passam por evolução e se enquadram em uma posição de referência.

Compreendendo os cargos do Quadro do Magistério Municipal de SP, podemos situá-los em cada enquadramento da carreira a depender de sua posição enquanto Servidor Municipal e enquanto integrante do QPE – Quadro de Profissionais da Educação. Exemplo: se um professor é QPE-14B significa que, no enquadramento do QPE, ele se encontra na referência 14 e, do Servidor Público Municipal, está no grau B. A mudança de referência não implica em mudança de grau, eles são independentes. Quando o crescimento é na referência, chama-se evolução funcional, e quando o crescimento é em graus, chama-se promoção. Para compreender melhor essa relação segue quadro abaixo:

Quadro 11 - Evolução do Quadro dos Profissionais da Educação (QPE)

Critérios para evolução funcional: enquadramento por habilitação, estágio probatório, tempo e título e enquadramento por concurso de acesso	Promoção por antiguidade e merecimento (pontuação em desempenho individual, tempo de carreira, capacitação e realização de atividades extras)					
	Referências (QPE)	Graus (Incorporação de 6,5% no vencimento a cada mudança de grau)				
		A	B	C	D	E
24						
23						
22						
21						
20						
19						
18	QPE 18 – Referência inicial da carreira de supervisor escolar					
17	QPE 17- Referência inicial da carreira de diretor de escola					
16						
15	QPE 15 - Referência inicial da carreira de coordenador pedagógico					
14	QPE 14 - Referência inicial da carreira de professor com licenciatura plena (categoria 3)					

13	QPE 13 – Referência inicial da carreira de professor com licenciatura curta (categoria 2)
12	
11	QPE 11 – Referência inicial da carreira de professor sem licenciatura (categoria 1)

Fonte: Elaborado pela autora com base na a Lei nº 14.660/07

Enquanto servidor municipal, o docente segue uma evolução de acordo com um sistema classificado por graus (A, B, C, D e E). Cada mudança de grau significa uma incorporação de 6,5% a mais no salário. E enquanto integrante do quadro do Magistério, o professor também participa paralelamente da evolução do Quadro dos Profissionais da Educação (QPE). Os professores de Educação Infantil (PEI) e Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (PEIF I) que não possuem Licenciatura Plena, iniciam sua carreira na referência 11 do QPE, já os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental (PEIF I) e do Ensino Fundamental II e Médio com Licenciatura Plena, iniciam sua carreira na referência 14.

Como Servidor Público Municipal, o docente pode ser promovido (em graus) por:

- A. **Antiguidade:** ter no mínimo três anos de exercício efetivo no cargo e estar, no mínimo, três anos no mesmo grau. Esse tipo de promoção não precisa ser requerido pelo servidor, basta apenas acompanhar a publicação no Diário Oficial. A prefeitura promove até 16% dos servidores que tenham a melhor classificação em cada cargo e em cada grau.
- B. **Adicional por tempo de serviço:** quinquênios (gratificação adicional de 5% sobre os vencimentos, concedida a cada 5 anos) e sexta parte (benefício concedido automaticamente ao servidor ao completar 20 anos de efetivo exercício público, sendo o seu valor correspondente a um sexto do vencimento padrão).
- C. **Por merecimento:** estar no mesmo grau, no mínimo há dois anos, e adquirir pontos (1450 pontos para o grau "B"; 1490 para o grau "C"; 1530 pontos para o grau "D" e 1570 pontos para o grau "E")²¹. Para ser promovido, o servidor deve cadastrar seus títulos e certificados no sistema da prefeitura (SIGPEC). Os critérios de pontuação são: avaliação de desempenho anual (máximo de 1000 pontos); tempo de carreira (0,273973 pontos por dia, obtendo 200

²¹ A cada mudança de grau, zera-se o índice de pontos.

pontos no máximo); capacitação (cursos e eventos relacionados à área do servidor, obtendo no máximo 600 pontos) e atividades desempenhadas pelo servidor, além das suas atividades de rotina (máximo de 200 pontos).

O docente enquanto integrante do Quadro do Magistério, pode evoluir na carreira (em referência) nos seguintes aspectos:

- A. **Enquadramento por habilitação:** dependendo da sua habilitação, o professor é enquadrado em uma determinada referência da trilha do Quadro dos Profissionais da Educação (QPE). Se o professor não possuir licenciatura plena é enquadrado na Categoria I e inicia sua carreira na referência QPE-11. Se o professor for habilitado com licenciatura plena, é enquadrado na Categoria III e inicia na referência QPE-14.
- B. **Estágio probatório:** três anos de efetivo exercício²² no cargo do magistério municipal. Ser aprovado no estágio probatório é critério para o requerimento da primeira evolução funcional.
- C. **Enquadramentos subsequentes:** o profissional é reposicionado em uma referência superior imediata, todas as vezes que evoluir na carreira, isto é, se estiver na referência 15, passa a pertencer a referência 16 e, assim, consecutivamente, respeitando os critérios de ascensão. Sempre para evoluir para a próxima referência, é necessário cumprir um interstício mínimo, que varia conforme a posição. Os enquadramentos podem ser baseados na tabela de tempo, de títulos ou na tabela que combina títulos e tempo.
- D. **Enquadramento por concurso de acesso:** para os cargos de coordenador pedagógico, diretor e supervisor escolar a evolução é feita por meio de concursos internos, isto é, precisa ser professor efetivo da rede para concorrer a tais cargos.

As condições mínimas para ter direito à evolução funcional são: o cumprimento do estágio probatório (3 anos de efetivo exercício), interstício²³ mínimo de um ano em cada

²² Efetivo exercício são os dias trabalhados, isto significa que licenças, afastamentos e faltas são descontadas e atrasam o cumprimento do prazo de três anos exatos (Ref. Lei 14.660/07 - Artigo 33).

²³ Interstício é o tempo de efetivo exercício no nível em que o profissional estiver enquadrado.

referência e títulos ou tempo. A evolução funcional não ocorre automaticamente, é necessário que cada profissional faça o requerimento (Anexos 1, 2 e 3) para um novo enquadramento. Conforme Portaria nº 5188/16, o enquadramento por evolução funcional para os integrantes do quadro do magistério pode ser solicitado por meio do preenchimento do requerimento, contendo a manifestação pela tabela de tempo, de títulos, ou pela combinação de títulos e tempo. Títulos dos cursos de pós-graduação, graduação e trabalhos realizados nas áreas de interesse da educação devem ser cadastrados em um sistema chamado Escola Online (EOL). Depois dos títulos estarem cadastrados na EOL, os requerimentos são encaminhados às respectivas Diretorias Regionais de Ensino (DRE) para iniciar o processo eletrônico (SEI).

Quadro 12 – Movimentação na carreira: variação das referências de acordo com os cargos

REFERÊNCIAS	DENOMINAÇÃO DOS CARGOS						
	Classe de docentes				Classe de gestores		
	Professor de Educação Infantil e EF I	Professor de Educação Infantil e EF I	Professor de EF II	Professor de EF II e Ensino Médio	Coordenador pedagógico	Diretor de Escola	Supervisor Escolar
QPE - 24							
QPE - 23							
QPE - 22							
QPE - 21							
QPE - 20							
QPE - 19	Categoria 1 ²⁶ – QPE 11 ao 20	Categoria 3 ²⁴ – QPE 14 ao 23	Categoria 2 ²⁵ – QPE 13 ao 22	Categoria 3 – QPE 14 ao 23	QPE – 15 ao 24	QPE – 17 ao 24	QPE – 18 ao 24
QPE - 18							
QPE - 17							
QPE - 16							
QPE - 15							

²⁴ Categoria 3: docentes que possuem licenciatura plena.

²⁵ Categoria 2: docentes que possuem licenciatura curta.

²⁶ Categoria 1: docentes que não possuem licenciatura.

QPE - 14				
QPE - 13				
QPE - 12				
QPE - 11				

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do anexo IV da Lei nº 14.660/07

Quadro 13 - Tempo mínimo progressivo para movimentação na carreira no quadro do magistério municipal

REFERÊNCIA	Professor Categoria 1	Professor Categoria 2	Professor Categoria 3	Coordenador pedagógico	Diretor de Escola	Supervisor Escolar
QPE - 24				24 anos	24 anos	24 anos
QPE - 23			24 anos	23 anos	23 anos	23 anos
QPE - 22		24 anos	23 anos	22 anos	22 anos	22 anos
QPE - 21		23 anos	22 anos	20 anos	16 anos	15 anos
QPE - 20	24 anos	22 anos	20 anos	16 anos	12 anos	10 anos
QPE - 19	23 anos	20 anos	16 anos	12 anos	8 anos	5 anos
QPE - 18	22 anos	16 anos	12 anos	8 anos	4 anos	0 anos
QPE - 17	20 anos	12 anos	8 anos	5 anos	0 anos	
QPE - 16	16 anos	8 anos	5 anos	3 anos		
QPE - 15	12 anos	5 anos	3 anos	0 anos		
QPE - 14	8 anos	3 anos	0 anos			
QPE - 13	5 anos	0 anos				
QPE - 12	3 anos					
QPE - 11	0 anos					

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do anexo II da Lei nº 15963/14

O enquadramento funcional em referência superior, conforme regulamenta o Decreto nº 50.069, processa-se por três caminhos, por escolha do profissional: por tempo (efetivo exercício na carreira do magistério municipal), por título ou pela combinação de tempo e

títulos. Os títulos considerados para efeito de evolução funcional são: cursos de graduação (licenciatura plena, bacharelado ou titulado), cursos de pós-graduação (doutorado, mestrado e especialização *lato sensu*, com carga mínima de 360 horas); cursos e eventos da área de educação reconhecidos pela Secretaria de Educação Municipal (com carga horária mínima de 12 horas participação como conferencista, debatedor ou participante); trabalhos realizados em áreas de interesse da educação (livros publicados de natureza científica, literária ou didática e artigos publicados em livros e periódicos); certificado de valoração profissional (somente no caso dos docentes); avaliação de desempenho (somente no caso dos gestores); regência em classes integrantes de projetos especiais da SME²⁷ e em entidades conveniadas com a prefeitura de SP; participação como membro de Conselho de Escola, de Associação de Pais e Mestres fora do horário regular de trabalho; prestação de serviços técnico-educacionais (assessoria, planejamento, coordenação e etc.); exercício de mandato em sindicatos ou associações representativas dos profissionais da educação.

Quadro 14 – Pontuação mínima por referência para evolução funcional

	Professor Categoria 1	Professor Categoria 2	Professor Categoria 3	Coordenador pedagógico	Diretor de Escola	Supervisor Escolar
REFERÊNCIA	PONTUAÇÃO (acumulada)					
QPE - 24				111,5 pts	93,5 pts	84,5 pts
QPE - 23			107 pts	107,5 pts	89,5 pts	80,5 pts
QPE - 22		107 pts	103 pts	103,5 pts	85,5 pts	76,5 pts
QPE - 21		103 pts	99 pts	81 pts	72pts	67,5 pts
QPE - 20	107 pts	99 pts	90 pts	67,5 pts	54 pts	45,5 pts
QPE - 19	103 pts	90 pts	72 pts	54 pts	36 pts	22,5 pts
QPE - 18	99 pts	72 pts	54 pts	40,5 pts	18 pts	0 pts
QPE - 17	90 pts	54 pts	36 pts	27 pts	0 pts	
QPE - 16	72 pts	36 pts	22,5 pts	13,5 pts		
QPE - 15	54 pts	22,5 pts	9 pts	0 pts		
QPE - 14	36 pts	9 pts	0 pts			

²⁷ Exemplo: Regência em turmas de recuperação paralela e em Programa como o Ampliar, Projeto Toda Força, Projeto Intensivo.

QPE - 13	22,5 ptos	0 ptos	
QPE -12	9 ptos		
QPE - 11	0 ptos		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do anexo IV da Lei nº 14.660/07

A contagem dos pontos dos títulos pode ser utilizada apenas uma vez. São computados os títulos do profissional somente no período que ele permanece na referência, ao passar para outra referência, os cursos realizados no período anterior, mesmo que não tenham sido utilizados na contagem de pontos ainda, perdem o efeito. Só não perdem o efeito títulos dos cursos de doutorado, mestrado, licenciatura e bacharelado, que podem ser computados a qualquer momento (contabilizados uma única vez).

É permitido na primeira evolução saltar referência, isso significa que o professor ingressante no QPE 14 pode saltar para o QPE 15, 16 ou 17, dependendo da pontuação que adquirir durante o período probatório. Chama-se esse salto de referência de duplo ou triplo, dependendo das condições de titulação do profissional. No primeiro enquadramento também é possível contabilizar o tempo anterior de trabalho do servidor, desde que seja em cargos e funções correlatas na prefeitura.

Quadro 15 – Pontuação por títulos (valor unitário e valor total)

Títulos	valor unitário	valor total	
I - Cursos de Graduação em área de interesse da educação			na forma estabelecida por comunicado do CCT
a) licenciatura plena	5,0	5,0	
b) bacharelado ou titulado	4,0	4,0	
II - Cursos de pós-graduação stricto sensu			
a) Doutorado	10,0	10,0	
b) Mestrado	9,0	9,0	
III - Cursos de pós-graduação, em nível de especialização lato sensu, presencial ou a distância, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, conforme legislação do ensino superior em vigor			
IV – Cursos de Extensão universitária com carga horária mínima de 30(trinta) horas			
V – Cursos de Aperfeiçoamento com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas			
VI - Trabalhos de autoria individual ou coletiva realizados na área de interesse da educação			
a) autoria de livros de natureza científica, didática ou literária	2,0	2,0	
b) autoria de artigos publicados em livros ou periódicos de natureza científico-cultural, em diferentes mídias	1,0	3,0	
VII - Programa “Inovações Pedagógicas e de Gestão na Rede”			
a) Projeto – Inovações Pedagógicas e de Gestão na Rede (dois por ano)	2,0	4,0	Atestado Modelo 8
b) Regência de Cursos de Formação nas áreas: Pedagógica, Administrativa, Financeira, Tecnológica e Recursos Físicos	1,0	2,0	

Fonte: Anexo da Portaria nº 4291/2014

É interessante notar, por meio do Quadro 15, que cursos de pós-graduação *stricto sensu* não têm uma pontuação significativamente maior que os demais cursos (ARELARO, 2012), o que também é percebido e criticado pelos professores entrevistados, relatados mais adiante neste trabalho.

Em relação à remuneração, conforme o Decreto 49.589/08, o vencimento é relativo às jornadas e regime de trabalho de cada um (Portaria nº 647/2008). Portanto, para tratarmos dos níveis de remuneração precisamos compreender como são as jornadas de trabalho dos professores da Rede Municipal de São Paulo.

A jornada de trabalho docente pode ser básica ou especial. Na jornada básica, a classe dos docentes (professores de Educação Infantil, os professores de Educação Infantil e Ensino

Fundamental I e Professor de Ensino Fundamental II e Médio) cumpre uma carga de 30h semanais e na jornada especial cumpre 40 horas semanais, conforme quadro a seguir:

Quadro 16 – Jornada de trabalho da carreira do magistério municipal

JORNADA	CLASSE	DENOMINAÇÃO DO CARGO	CARGA HORÁRIA TOTAL	HORAS AULA	HORAS ATIVIDADE (EXTRACLASSE)
BÁSICA	Docentes	Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professor de Ensino Fundamental II e Médio	30h/semanais	25h	5h (3h na escola e 2h no local de livre escolha)
	Gestor educacional	Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola e Supervisor Educacional	40h/semanais		
ESPECIAL	Docentes	Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professor de Ensino Fundamental II e Médio	40h/semanais	25h	15h (11h na escola e 4h em local de livre escolha)

Fonte: Elaborado pela autora conforme Art. 12 da Lei Ordinária nº 14.660/07

As horas atividade, de acordo com os artigos 15 e 16 da Lei nº 14.660/07, são todas as atividades extraclasse e destinam-se ao desenvolvimento de atividades educacionais, preparação de aulas, pesquisa, seleção de material pedagógico, correção de avaliações trabalho coletivo, reuniões pedagógicas e formação permanente, devendo ser cumpridas algumas horas na escola e outras em local de livre escolha, conforme especificado em cada jornada de trabalho.

De acordo com a Portaria nº 647/2008, existe a possibilidade de o professor ingressar em uma jornada de trabalho especial, que é a jornada especial integral de formação – JEIF²⁸, que permite ao professor uma jornada diferenciada de 40 horas-aula²⁹ semanais, sendo 25

²⁸ A JEIF passou a ser denominada assim em 2007. A JEIF é a antiga JEI (Jornada Especial Integral). Essa mudança ocorreu com a reestruturação da carreira, em 1993, quando até então a jornada era chamada de Jornada de Tempo Integral (JTI).

²⁹ A hora-aula é correspondente a 45 minutos.

horas-aula de regência e 15 horas adicionais³⁰ (11 horas cumpridas na escola e 4 horas em local de livre escolha). A vantagem dessa jornada é tanto em relação à organização do tempo, com maior tempo de dedicação de atividades extraclasse, quanto em relação à remuneração. Dessa forma, o período de tempo de que os professores dispõem na jornada especial é mais adequado para a execução das atividades extraclasse do que na jornada básica. Vale destacar que a JBD é a jornada de entrada na carreira. O professor pode solicitar anualmente o ingresso na JEIF, com a condição mínima de que esteja em regência de classe, pois não é permitida essa mudança de jornada para professores que são módulo³¹ (aqueles que não tem turma atribuída).

Há também a jornada especial de 40 horas de trabalho semanais (para cargo de comissão e prestação de serviço técnico-educacionais). Os profissionais que estão designados a ocuparem cargos nos órgãos centrais da SME, cumprem jornadas de 40 horas.

Segundo a pesquisa de Jacomini e Minhoto (2012), a JBD é a jornada que comporta o maior número de professores, mas que não fica muito longe da quantidade de professores em JEIF. De acordo com essas autoras, outra possibilidade, permitida por lei³², é o professor acumular cargos até 70 horas de trabalho semanais, o que acaba se tornando comum na rede, já que mais de ¼ dos docentes (de acordo com os dados colhidos em 2010) se encontram nessa situação. Para Arelaro (2016), essas 70 horas semanais de trabalho são incompatíveis com um desempenho profissional de qualidade e representam uma falta de respeito ao profissional. Isso é o resultado dos baixos salários que têm sido compensados com aumento da jornada de trabalho.

Com essa situação, Jacomini e Penna (2016, p. 190) destacam duas questões que emergem do acúmulo de cargo: “maior possibilidade de adoecimento do professor e um exercício docente aquém do potencial do profissional, como consequência do excesso de trabalho”, o que implica na qualidade do ensino, seja pelo excesso de licença médica ou por

³⁰ Segundo o artigo 17 da Lei nº 14.660/07, horas adicionais é o tempo que o docente dispõe para o desenvolvimento de atividades extraclasse (todas aquelas realizadas nas horas atividade mais aquelas realizadas com a comunidade e pais de alunos), sendo que 11h semanais devem ser cumpridas na escola e 4 horas em local de livre escolha.

³¹ De acordo com a Portaria nº 4194/08, os professores sem regência de classe, módulos de docentes, devem ficar submetidos à Jornada Básica Docente (JBD) ou à Jornada Básica do Professor (JB) e devem, obrigatoriamente, ministrar aulas na ausência dos regentes de classe. A quantidade de módulo de docente fica fixada conforme a etapa da educação, na Educação Infantil varia conforme a quantidade de classes e no Ensino Fundamental, conforme a quantidade de aulas.

³² Ver artigo 19 da Lei nº 14.660/07.

“aulas que nem sempre são bem preparadas ou bem ministradas, em consequência do cansaço do professor”.

É possível nas jornadas especiais de trabalho a realização de jornada especial de horas aula excedente – JEX (permitindo um limite de 110 horas aula mensais para o professor com jornada especial integral de formação e 170 horas àquele submetido à jornada básica docente); jornada especial de trabalho excedente para professor de educação infantil (limite de 30 horas-aula); jornada especial de hora-trabalho excedente para professor de educação infantil (limite de 100 horas excedentes mensais).

De acordo com Jacomini e Minhoto (2012, p. 20), tem sido comum a extensão da jornada de trabalho nos cargos docentes:

A proliferação de jornadas de trabalho tem contribuído para o aumento do número de horas trabalhadas, principalmente das horas de trabalho com alunos, na medida em que somente na composição de uma das jornadas (JEIF) está garantido 1/3 para atividades pedagógicas sem alunos, e, em 2010, apenas em torno de 1/3 dos professores tinha a referida jornada de trabalho [...] A complementação de jornada e o acúmulo de cargo expressam alternativas que os professores têm utilizado para driblar os baixos salários e indica que o vencimento base³³ inicial na Rede Municipal de São Paulo está aquém do necessário para uma vida minimamente digna.

Jacomini e Minhoto (2015), nessa linha de raciocínio, questionam sobre a J30 que, assim como a JEIF, é composta por 30 horas de trabalho semanais, no entanto, possuem apenas 5 horas-atividades semanais em sua composição.

Arelaro *et al.* (2012, 2016) também denunciam que, na Rede Municipal, somente uma entre todas as jornadas atende o disposto na Lei do Piso. Além disso, a proporção de horas para atividade extraclasse não é igual em todas as jornadas, sendo os professores de educação infantil, aqueles que possuem proporção de horas-atividade inferior aos outros professores, com somente 1/6 da jornada reservada a horas extraclasse. Para os autores, a existência de variedade de jornada de trabalho contraria o proposto no Parecer CNE/CEB nº 9, que sugere a adoção de uma única jornada de trabalho vinculando o professor a uma única escola e à dedicação exclusiva.

Como visto, o vencimento básico do professor varia conforme a jornada de trabalho, a referência (de acordo com a evolução funcional do quadro dos profissionais da educação)

³³ Vencimento base é a retribuição pecuniária recebida pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei (BRASIL, 1990, art. 40).

e o grau (de acordo com a promoção enquanto servidor público municipal). Vejamos isso a seguir no quadro de vencimentos³⁴ de acordo com as referências no grau A:

Quadro 17 – Vencimento básico de acordo com a evolução funcional relativo à jornada de trabalho docente

Vencimento básico em reais (R\$) de acordo com a referência e a jornada de trabalho dos docentes					
Referência Grau “A”	JB	JBD	JEIF	Jornada especial de 40h	
QPE – 11	1317,39	1976,13	2.634,78	3.513,17	Ref. inicial da Categoria 1
QPE – 12	1.403,02	2.104,69	2.806,04	3.741,59	
QPE – 13	1.494,21	2.241,44	2988,45	3.984,89	Ref. inicial da Categoria 2
QPE – 14	1591,46	2387,14	3.182,90	4.243,77	Ref. inicial da Categoria 3
QPE – 15	1.694,87	2.542,32	3.389,66	4.519,73	Ref. inicial da Coord. Pedag.
QPE – 16	1.804,98	2.707,53	3.609,90	4.813,34	
QPE – 17	1.922,20	2.883,50	3.844,42	5.126,24	Ref. inicial da Direção
QPE – 18	2.047,23	3.070,96	4.094,42	5.459,35	Ref. inicial da Supervisão
QPE – 19	2.180,31	3.270,49	4.360,57	5.814,32	
QPE – 20	2.322,16	3.483,11	4.644,33	6.192,35	
QPE – 21	2.472,93	3.709,64	4.945,84	6.594,81	
QPE – 22	2.633,80	3.950,78	5.267,55	7.023,45	
QPE – 23	2805,06	4.207,52	5.610,11	7.479,94	
QPE – 24				7.966,22	

Fonte: Elaborado pela autora com base no anexo único do Decreto nº 57.789/17

Os destaques no interior do quadro 17 indicam as referências iniciais de cada cargo: docentes (QPE 11, 13 e 14); coordenador pedagógico (QPE-15), diretor de escola (QPE-17) e supervisor escolar (QPE-18), respectivamente, de cima para baixo no quadro. Em termos

³⁴ Vencimento é aqui considerado, de acordo com o artigo 40 da Lei nº 8.112/90, como a retribuição pecuniária, com valor fixado em lei, recebida pelo exercício em cargo público. O vencimento é o valor básico pago, ao longo de um período definido, ao profissional pela prestação de seu trabalho. O vencimento pode ser acrescido de adicionais fixos ou variáveis como gratificações e abonos, por exemplo. (GURGEL; JUNIOR, 2016). Os vencimentos dos cargos são irredutíveis e fica garantida a isonomia para cargos de mesma atribuição. O somatório geral dos valores recebidos, seja vantagens pessoais, gratificações, adicionais e bonificações, chama-se remuneração. Isso significa que remuneração é composta pelos vencimentos dos cargos acrescidos das vantagens pecuniárias permanentes e temporárias (GUTIERRES; CARVALHO; PICANÇO, 2016; JACOMINI; MINHOTO, 2015).

de vencimento básico, a variação de referência de uma para outra não tem um valor tão significativo (crescimento vertical) e menor ainda em relação ao grau (crescimento na horizontal). O que faz diferença, em termos salariais, é a combinação de evolução funcional com o tempo de serviço.

Quando um plano de carreira é elaborado, uma questão muito relevante é a dispersão salarial, isto é, a distância entre o menor e o maior vencimento entre o início e o fim da carreira de uma determinada categoria profissional (DUTRA JUNIOR *et al.*, 2000), a diferença entre os menores e maiores valores da tabela de vencimento (CAMARGO; JACOMINI, 2016).

A dispersão salarial diz muito sobre uma determinada carreira. Se a dispersão for elevada, pode ser que a remuneração inicial seja baixa, dificultando o recrutamento de profissionais qualificados para o ingresso na carreira. Por outro lado, se a dispersão for reduzida, pode significar salários iniciais mais altos, mas pouco estímulo para progressão e aumento remuneratório ao longo da carreira.

Segue abaixo a dispersão salarial dos professores da Rede Municipal de São Paulo, nas diferentes jornadas de trabalho:

Quadro 18 – Dispersão salarial docente da RME

Referência/ Grau	JB	JBD	JEIF	Jornada Especial de 40h
QPE – 11A	1.317,39	1976,13	2.634,78	3.513,17
QPE – 23E	3.608,44	5.412,83	7.216,85	10.248,28
Dispersão salarial	173 %	173%	173%	191%

Fonte: Elaborado pela autora com base no anexo único do Decreto nº 57.789/17

De acordo com o Quadro 18, é possível verificar que a dispersão no vencimento está em consonância com as discussões atuais sobre as carreiras do magistério. Embora essa dispersão possa demonstrar que o vencimento inicial seja baixo, por outro lado pode ser vista como atrativa, uma vez que, com o decorrer do tempo, o professor tem expectativa de receber melhores salários. Mas apesar disso, por se tratar de São Paulo, estado e cidade mais ricos do país, com alto custo de vida, a média salarial docente não se destaca no país como um exemplo de valorização do magistério (ARELARO *et al.*, 2016).

Os profissionais que ocupam o cargo de assistente de diretor de escola e assistente técnico de educação têm a remuneração equivalente à de coordenador pedagógico, e os que

ocupam o cargo de assistente técnico educacional tem a remuneração calculada como base na do diretor (Art. 57 da Lei nº 14.660/07).

No Quadro 18, estamos considerando os valores em reais apenas da referência (QPE) no grau A e E. Isso significa que há variações de cada nível de QPE para outros, variando os graus (entre A e E). Como podemos observar nesse quadro, a vantagem remuneratória maior é a da jornada especial de 40 horas, enquanto a vantagem menor é a da jornada básica (JB). Sendo a primeira jornada, na referência QPE-14, correspondente a R\$ 3.549,81, enquanto a segunda jornada, na mesma referência, correspondente a R\$ 1.774,90.

Como apontam os resultados da pesquisa de Jacomini e Minhoto (2012), o vencimento básico corresponde a 72,88% da proporção dos componentes da remuneração dos professores, sendo secundárias as gratificações na remuneração. As gratificações podem ser divididas em dois grupos, as que compõem a remuneração de forma permanente e são incorporadas na aposentadoria (sexta-parte, quinquênio, décimo terceiro) e aquelas que são transitórias (auxílio refeição, vale-alimentação, gratificação de difícil acesso, adicional por serviço noturno, insalubridade incorporada, auxílio-transporte, hora excedente, entre outros). O vencimento básico e as gratificações permanentes, no caso dos professores efetivos da Rede Municipal, compõem 84% da folha de pagamento, uma proporção muito positiva que indica que a remuneração não está calcada em gratificações que podem ser retiradas ou diminuídas, garantindo a condição remuneratória estável da categoria.

De acordo com os artigos 60 e 63 da Lei nº 14.660/07, os professores lotados em unidades cujas condições de trabalho sofrem de dificuldade de lotação de profissionais e baixo índice de desenvolvimento recebem a Gratificação por Local de Trabalho, que corresponde a 15% da referência QPE-11-A na jornada básica docente e os profissionais que prestam serviço noturno entre 19h e 23h nas unidades educacionais, tem o valor da hora aula ou hora trabalho acrescido de 30%.

Em 2002, foi instituída pelas Leis 13.273/02 e 13.274/02, a Gratificação por Desenvolvimento Educacional, um valor concedido anualmente aos servidores lotados e em exercício efetivo nas unidades escolares da Rede Municipal de São Paulo e nas sedes dos núcleos de ação educativa. O valor da gratificação (máximo fixado em até 100% do padrão QPE-14-A da tabela relativa da Jornada Especial Integral) era calculado e pago individualmente, de acordo com o desempenho da unidade escolar. Mas, em 2009 foi substituído pelo Prêmio de Desempenho Educacional, instituído pela Lei nº 14.938/09 e regulamentado pelo Decreto nº 57.748/17. O prêmio corresponde ao valor de R\$ 2.640,00

(tabela de 2017) pago em duas parcelas. O valor individual do prêmio é calculado sobre o valor integral, observadas as jornadas de trabalho e de acordo com o tempo de exercício real do profissional no cargo ou função e o desempenho das unidades. O desempenho das unidades é aferido sobre o índice de ocupação escolar, determinado pela relação entre capacidade de atendimento e número de alunos matriculados efetivamente, e o tempo de exercício real está relacionado com o efetivo comparecimento, participação em reuniões pedagógicas e grupos de formação continuada, atendimentos às convocações da Secretaria de Educação, licenças e afastamentos (apuração de ausências). Os percentuais correspondentes às jornadas de trabalho são: 75% para aqueles que têm jornada básica docente e 100% para aqueles que têm jornada especial integral de formação.

A pesquisa de Jacomini e Minhoto (2012) mostra que há uma diferença significativa na média dos salários dos professores, mais relacionada com tempo do que com a formação básica, isto é, os professores que possuem licenciatura curta têm a média salarial maior do que aqueles que possuem licenciatura plena, o que se explica por serem os professores mais antigos aqueles que possuem licenciatura curta, por estar há mais tempo na rede. Isso mostra o quanto o tempo tem peso nos salários ao longo da carreira.

Nota-se que o tempo na carreira é um indutor importante para a remuneração, pois o Plano de Carreira do município de São Paulo possibilita ao professor atingir o topo apenas por tempo de trabalho, tanto na progressão horizontal quanto na vertical, se tiver formação em nível superior. A média do vencimento base inicial é cerca de três vezes menor que a do vencimento base final. Esta diferença entre o início e fim torna a carreira atraente (JACOMINI; MINHOTO, 2012, p. 17).

Pesquisas mostram (ARELARO, 2016; JACOMINI; MINHOTO, 2012; JACOMINI; MINHOTO, 2015) que aproximadamente 11% dos docentes da Rede Municipal de São Paulo não são efetivos. A maioria dos não efetivos (cerca de 92%) está na rede, no máximo, há três anos e os não efetivos há mais tempo são professores estáveis ou comissionados (que ingressaram na rede antes de 1992). A maior proporção dos não efetivos é do EFII e EM, depois os docentes dos Centros de Educação Infantil (quase 9%) e, por fim, os docentes de Ensino Infantil e EFI (7,6%). As pesquisas apontam que a maioria dos docentes da Rede Municipal de São Paulo é concursada e efetiva na rede (cerca de 89,1%), pois a administração pública municipal tem realizado concursos regularmente, desde que o Estatuto do Magistério estabeleceu que os concursos públicos deveriam ser realizados de dois em dois anos ou quando o percentual alcançasse 5% do total de cargos da área. Dessa forma,

neste aspecto a rede está em consonância com o previsto na Resolução nº 2/2009 da CEB/CNE e com a LDB/96.

2.3 Quadro do Magistério Estadual de São Paulo

O plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é constituída a partir das Leis Complementares nº 836/97 e nº 958/04 e pelos Decretos nº 45.348/00 e nº 49.366/05, que regulamentam a evolução funcional pela via acadêmica, e nº 49.394/05 e nº 59.850/13, que regulamentam a evolução funcional pela via não acadêmica.

A Lei Complementar 836 (SÃO PAULO, 1997) traz em seu 3º artigo algumas definições que ajudam a explicitar alguns conceitos utilizados na descrição da estrutura da carreira docente estadual. Quando se fala em cargo do magistério, a lei se refere ao “conjunto de atribuições e responsabilidades conferidas ao profissional do magistério”, sendo o quadro do magistério “o conjunto de cargos e de funções-atividades de docentes e de profissionais que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, privativos da Secretaria da Educação” e a carreira do magistério “o conjunto de cargos de provimento efetivo do quadro do magistério”, caracterizados pelo desempenho de atividades educativas.

O quadro do magistério é classificado em duas classes³⁵: *classes de docentes* (cargos de professor de educação básica I e professor de educação básica II), e *classes de suporte pedagógico* (cargo de diretor de escola; supervisor de ensino e dirigente regional de ensino). As funções de coordenador pedagógico e vice-diretor são exercidas por profissionais da classe de docentes, sendo a função de coordenador pedagógico regulamentada pela Resolução SE nº 88/2007, alterada pelas Resoluções SE nº 42/2012 e SE nº 3/2013. A designação para esse posto de trabalho é dada pelo ato do diretor de escola e do dirigente regional, devidamente publicada no Diário Oficial.

São requisitos para provimento de cargo, conforme o Quadro 19: para professor de educação básica I, curso superior, licenciatura de graduação plena ou curso normal em nível médio ou superior; para professor de educação básica II, curso superior, licenciatura de graduação plena, com habilitação específica em área própria ou formação superior em área

³⁵ *Classe e cargo* são termos distintos usados para diferenciar ocupações dos integrantes do quadro do magistério. Classe é um termo mais abrangente, é utilizado para designar o conjunto de cargos e funções-atividades, e cargo se refere ao conjunto de atribuições e responsabilidades específicas conferidas ao profissional (SÃO PAULO, 1997).

correspondente e complementação nos termos da legislação vigente; para coordenador pedagógico, licenciatura plena em Pedagogia; ter participado do processo seletivo/classificatório; ter realizado 3 anos de efetivo exercício de docência na Secretaria de Educação do Estado e ser efetivo na escola que ocorre a designação. Os componentes do processo de designação do docente para a função de coordenação são: prova escrita organizada pela Diretoria de Ensino; apresentação de projeto que vise melhoria do ensino e aprendizagem da unidade escolar; análise do currículo acadêmico e da experiência profissional e realização de entrevista individual. A designação para esse posto de trabalho tem a duração de um ano, podendo ser prorrogada a cada final de ano.

Na classe de suporte pedagógico-educacional, as formas de provimento são também por concurso público de provas e títulos e nomeação³⁶, mediante nomeação precedida de processo de escolha a critério da Secretaria de Estado da Educação (no caso, do dirigente regional de ensino). Os requisitos para provimento de cargo de diretor são: licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação na área de educação e ter, no mínimo, 8 anos de efetivo exercício no magistério. Para o cargo de vice-diretor: licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação na área da educação e ter, no mínimo, 5 anos de efetivo exercício no magistério, preferencialmente, na unidade escolar a que pertence. Para provimento de cargo de supervisor ou dirigente regional de ensino são os requisitos: licenciatura plena em pedagogia ou pós-graduação na área de educação e ter, no mínimo 8 anos de efetivo exercício de Magistério, dos quais 2 anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou, ter no mínimo, 10 anos de magistério.

³⁶ A função de diretor de escola é concebida como cargo, mas pode ser exercida por um docente em caráter temporário (NASCIMENTO *et al.*, 2016).

Quadro 19 – Cargos de provimento do Quadro de Magistério Estadual

CLASSE	DENOMINAÇÃO NO CARGO	PROVIMENTOS	REQUISITOS PARA PROVIMENTO DE CARGO EFETIVO
DOCENTES	Professor de Educação Básica I – PEB I	- Titulares de cargo, providos mediante concurso público;	Curso superior, licenciatura de graduação plena, ou curso normal em nível médio ou superior
	Professor de Educação Básica II – PEB II		Curso superior, licenciatura de graduação plena, com habilitação específica em área própria ou formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente
	Coordenador Pedagógico	Prova escrita organizada pela Diretoria de Ensino; apresentação de projeto que vise melhoria do ensino e aprendizagem da unidade escolar; análise do currículo acadêmico e da experiência profissional e realização de entrevista individual.	Idem ao professor
	Vice-diretor de Escola	Nomeação pelo Diretor de Escola	Licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação na área da educação e ter, no mínimo, 5 anos de efetivo exercício no magistério
SUPORTE PEDAGÓGICO - EDUCACIONAL	Diretor de Escola	- Titulares de cargo, providos mediante concurso público de provas e títulos e nomeação.	Licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação na área de educação e, ter no mínimo, 8 anos de efetivo exercício no magistério.
	Supervisor Escolar		Licenciatura plena em pedagogia ou pós-graduação na área de educação, e, ter no mínimo 8 anos de efetivo exercício de Magistério, dos quais 2 anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou, ter no mínimo, 10 anos de magistério.
	Dirigente Regional de Ensino	- Comissão (mediante nomeação precedida de processo de escolha a critério da Secretaria de Estado da Educação)	

Fonte: Elaborado pela autora

O cargo de professor na Rede Estadual é classificado em três formas de provimentos: professores concursados, professores estáveis e “demais servidores”. Os professores concursados são os professores titulares de cargo e efetivos, pertencentes à categoria A. Os professores estáveis são aqueles, pertencentes à categoria F, que passaram a possuir estabilidade a partir da Lei Complementar 1010/2007 (somente professores admitidos antes de 2007 possuem essa estabilidade e não podem ser dispensados, salvo pedirem ou incorrer infrações disciplinares), e os demais servidores são aqueles que têm um contrato temporário e não são estáveis. Veja abaixo as categorias existentes na Rede Estadual de ensino:

Quadro 20 – Categorias e situação contratual de professores na Rede Estadual

Categorias	Situação contratual
A	Efetivo por concurso público
P	Estável pela constituição
F	OFA – Estável pela LC 1093/2009
S	OFA – vínculo após LC 1.010/2007 e antes da LC 1.093/2009.
L	OFA - vínculo após LC 1.010/2007 e antes da LC 1.093/2009.
O	OFA – vínculo após LC 1.093/2009
V	OFA – contrato após LC 1.093/2009, como docente eventual, sem aula atribuída.

Fonte: Elaborado pela autora com base na LC 1093/2009

Os professores não titulares, mas estáveis, isto é, os professores da categoria F, são dispensados da realização da avaliação anual, mas devem se inscrever e participar do processo anual de atribuição de aulas. Caso não consigam atribuição de aulas, os professores da categoria F são remunerados por doze aulas semanais, que devem ser cumpridas na escola.

Para os professores titulares de cargo, a estrutura da carreira está dividida em faixas (progressão vertical) e níveis (progressão horizontal), e ambas variam de 1 a 8, sendo as faixas representadas por algarismos arábicos e os níveis por algarismos romanos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 21 – Estrutura de faixas e níveis da carreira do magistério estadual (classe dos docentes)

FAIXAS PROMOÇÃO (progressão vertical)	NÍVEIS							
	EVOLUÇÃO FUNCIONAL (progressão horizontal)							
	I	II	III	VI	V	VI	VII	VIII
1	1 – I	1 – II	1 – III	1 – VI	1 – V	1 – VI	1 – VII	1 – VIII
2	2 – I	2 – II	2 – III	2 – IV	2 – V	2 – VI	2 – VII	2 – VIII
3	3 – I	3 – II	3 – III	3 – IV	3 – V	3 – VI	3 – VII	3 – VIII
4	4 – I	4 – II	4 – III	4 – IV	4 – V	4 – VI	4 – VII	4 – VIII
5	5 – I	5 – II	5 – III	5 – IV	5 – V	5 – VI	5 – VII	5 – VIII
6	6 – I	6 – II	6 – III	6 – IV	6 – V	6 – VI	6 – VII	6 – VIII
7	7 – I	7 – II	7 – III	7 – IV	7 – V	7 – VI	7 – VII	7 – VIII
8	8 – I	8 – II	8 – III	8 – IV	8 – V	8 – VI	8 – VII	8 – VIII

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei Complementar 1.143/2011

A *Evolução Funcional* é definida no artigo 18, da Lei Complementar nº 836/97, alterada pela LC 958/04, como "a passagem do integrante do Quadro do Magistério para nível retributório superior da respectiva classe, mediante a avaliação de indicadores de crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do ensino" (SÃO PAULO, 1997). Como se pode observar nessa lei, a evolução é concebida como a passagem do servidor para o nível retributório superior da respectiva classe, mediante indicadores de crescimento da capacidade potencial de seu trabalho.

De acordo com o artigo 19 dessa mesma lei (regulamentada pelo Decreto nº 45.348/00), a evolução se dá por meio de basicamente duas modalidades: pela via acadêmica (habilitações acadêmicas obtidas em nível superior de ensino) ou pela via não acadêmica (atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na área de atuação), vista, legalmente, como indicador do crescimento da capacidade, da qualidade e da produtividade do trabalho docente.

Deve-se considerar que, para que haja evolução funcional, é necessário ser cumpridos interstícios mínimos, isto é, para ir de um nível para outro é necessário que sejam transcorridos 4 a 6 anos, computados sobre o tempo efetivo exercido no magistério no nível em que se encontrar. Na classe dos docentes, o interstício para ir do nível I para o II e do II para o III é quatro anos cada, do III para o IV e do IV para o V, o interstício é de 5 anos cada.

Respeitando o interstício, a pontuação mínima para ir do nível I para o II é 35 pontos, do II para o III é 40 pontos, do III para o IV é 50 pontos e do IV para o V é 60 pontos. Observe isso no quadro a seguir:

Quadro 22 – Progressão horizontal na Carreira do Magistério Estadual: Classe dos Docentes

NÍVEIS	INTERSTÍCIOS	PONTUAÇÃO MÍNIMA EXIGIDA	PESOS POR FATOR		
			Atualização	Aperfeiçoamento	Produção profissional
I para II	4 anos	35	4	4	2
II para III	4 anos	40	4	4	2
III para IV	5 anos	50	3	3	4
IV para V	5 anos	60	3	3	4
V para VI	4 anos	60	3	3	4
VI para VII	4 anos	60	3	3	4
VII para VIII	4anos	60	3	3	4

Fonte: Reprodução do subanexo I do Decreto nº49.394/05, atualizado conforme disposto na LC nº 1.143/11

Quadro 23 - Progressão horizontal do Magistério Estadual – Classe de Suporte Pedagógico (diretor de escola e supervisor de ensino)

NÍVEIS	INTERSTÍCIOS	PONTUAÇÃO MÍNIMA EXIGIDA	PESOS POR FATOR		
			Atualização	Aperfeiçoamento	Produção profissional
I para II	4 anos	40	4	4	2
II para III	5 anos	45	4	4	2
III para IV	6 anos	55	3	3	4
IV para V	6 anos	65	3	3	4

Fonte: Reprodução do subanexo II do Decreto nº49.394/05, atualizado conforme disposto na LC nº 1.143/11

A evolução pela via acadêmica é um benefício previsto no Plano de Carreira e Vencimentos do Quadro do Magistério (Lei Complementar 836/97) que se dá a partir do requerimento do interessado à autoridade competente. Todos os servidores que atendam aos requisitos legais podem pleitear o benefício. De acordo com a Lei, essa evolução pela via acadêmica tem por objetivo oferecer reconhecimento para a formação acadêmica do profissional do magistério. No artigo 20, especifica-se que o Professor de Educação Básica I, mediante a apresentação de diploma ou certificado de curso de grau superior de ensino, de graduação correspondente à licenciatura plena, será enquadrado no Nível IV, e, mediante

apresentação de certificado de conclusão de curso de mestrado ou doutorado, no Nível V (dispensados quaisquer interstícios no nível V para mestrado e para doutorado). O Professor de Educação Básica II, mediante a apresentação de certificado de conclusão de curso de pós-graduação, em nível de mestrado ou de doutorado, será enquadrado, respectivamente, nos níveis IV e V. Diretor de Escola e Supervisor de Ensino, mediante a apresentação de certificado de conclusão de curso de pós-graduação de mestrado ou de doutorado, serão enquadrados também, respectivamente, nos níveis IV e V. Nesses termos, fica assegurada a evolução por enquadramento automático, dispensados quaisquer interstícios.

Já a evolução funcional pela via não acadêmica, como explicitado no artigo 21, ocorre através de três fatores: atualização, aperfeiçoamento e produção profissional, que são considerados indicadores de crescimento de capacidade, de qualidade e de produtividade do trabalho do profissional do magistério.

Segue abaixo a tabela que apresenta os fatores e seus respectivos componentes e pontuações na carreira docente estadual de São Paulo.

Quadro 24 – Pontuação dos componentes para evolução na carreira docente estadual de São Paulo

FATOR	COMPONENTES	PONTOS		
Atualização	Ciclo de palestras, conferências, videoconferências, congressos, cursos, encontros, fóruns, seminários, ciclos de estudos e simpósios	Carga horária	Pontos	
		30 a 59h	3,0	
		60 a 89h	4,0	
		90 a 179h	7,0	
		180h ou mais	9,0	
Aperfeiçoamento	Doutorado	14,0		
	Mestrado	12,0		
	Pós-graduação lato sensu	11,0		
	Aperfeiçoamento	9,0		
	Extensão universitária/cultural	30 a 59h	3,0	
		60 a 89h	5,0	
		90 a 179h	7,0	
		180h ou mais	9,0	
Créditos de cursos de pós-graduação	1,0 por crédito (máximo 8,0)			
Licenciatura plena	10,0			
Bacharelado	8,0			

Produção profissional ³⁷	Publicações por editoras, jornais, revistas e periódicos de veiculação científico-cultural, com alta circulação ou via Internet	Livros	12,0 (único autor) 8,0 (até três autores) 5,0 (mais de três autores)
		Artigos	3,0 (máximo 9,0)
	Materiais didático-pedagógicos de multimídia	Software educacional e vídeo	5,0 (até 3 autores/ máximo 9,0 pontos)
	Documento que explicita estudo e pesquisa, fundamentado em princípios teórico-metodológicos, já implementado e ligado à área de atuação profissional.		5,0 (até 3 autores/ máximo 15,0 pontos)
	Aprovação em concurso público da SEE-SP, não utilizada para o provimento de cargo do qual é titular		5,0 (máximo 10,0 pontos)

Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto nº 49.394/05

Como podemos notar no quadro 24, os componentes que apresentam maior pontuação pertencem ao fator aperfeiçoamento: doutorado com 14 pontos, mestrado com 12 pontos, pós-graduação (*lato sensu*) com 10 pontos e licenciatura plena com 10 pontos. Apesar de o doutorado ser o componente que apresenta a maior pontuação para evolução pela via acadêmica, não representa pontuação tão significativa e discrepante das demais pontuações, há outras formas de combinar 14 pontos ou mais, sem o título de doutor, por exemplo: publicar algum livro, com conteúdo científico-cultural, como único autor (12,0 pontos) e participar de algum congresso, palestra, seminário ou outro fator de atualização, com uma carga horária mínima de 30 horas (3,0 pontos), totalizando 15 pontos, entre outras formas de combinar pontos iguais ou maiores do que o componente doutorado. A participação em eventos de atualização (seminários, congressos, palestras entre outras), se obtiver uma carga horária igual ou superior a 180h, somada a alguma atividade de aperfeiçoamento, também permite que o professor adquira pontuação superior ao componente doutorado. Isso permite questionar se a formação acadêmica, de fato, tem sido um fator valorizado na carreira docente da Rede Estadual.

³⁷ Para ser considerada produção profissional, deve possuir relevância educacional, produzida individual ou coletivamente, passível de divulgação na rede de ensino, formalizada em material impresso ou multimídia.

A fim de exemplificar como funciona a questão dos pesos na pontuação, suponhamos que o professor está no nível I e esteja pleiteando o nível II, com o certificado de pós-graduação (*lato sensu*), que equivale a 11 pontos, multiplica-se por 4 (o peso de aperfeiçoamento no primeiro nível), dessa forma, passa a obter 44 pontos. Para ir para o nível II, bastam 35 pontos, então, ficam de saldo 09 pontos para o próximo pleito, lembrando que, somente depois de quatro anos, pode entrar com o requerimento para um novo enquadramento, por conta do interstício mínimo exigido.

Como descrito no 2º parágrafo do artigo 10 do Decreto nº 49.394/05, “nos níveis iniciais das classes dos profissionais do magistério, o Fator Aperfeiçoamento e o Fator Atualização terão ponderação maior que o Fator Produção Profissional, ficando invertida essa relação nos níveis finais”. Notemos que os pesos por fator, tanto na classe docente, quanto na classe de suporte pedagógico, do nível I ao III se invertem no nível III ao IV, ou seja, enquanto o peso de atualização e aperfeiçoamento é maior que o peso da produção profissional nos níveis II e III, o peso de produção profissional passa a ser maior que o de atualização e aperfeiçoamento nos níveis IV e V. Isso pode mostrar reconhecimento na carreira quanto à formação, nos primeiros anos, e valorização de produção profissional no meio para o fim da carreira.

Visto o processo da progressão horizontal, trataremos agora da promoção, isto é, da progressão vertical. A promoção é a movimentação na carreira baseada na avaliação de desempenho. De acordo com o Decreto nº 55.217/09, a promoção é entendida como a passagem do servidor para a faixa imediatamente superior a que está enquadrado, dentre as 8 faixas existentes na carreira. Para isso, é necessário ser aprovado em processo de avaliação teórica e observado os interstícios, os requisitos, a periodicidade e as demais condições previstas na Lei Complementar nº 1.097 (SÃO PAULO, 2009). A avaliação, que possibilita ao docente concorrer à promoção, ocorre anualmente, e exige um número mínimo de acertos em conhecimentos teóricos e específicos.

Somente 20% do contingente total de integrantes de cada faixa têm a possibilidade de promoção. Além disso, somente os docentes que atendem ao requisito de permanência na mesma unidade de ensino, aproximadamente 80% do tempo fixado como interstício da faixa, podem participar do processo de promoção (SÃO PAULO, 2009).

Para participar do processo de promoção, o docente deve somar pelo menos 80% do máximo de pontos da tabela de frequência:

Quadro 25 – Pontos da tabela de frequência

Nº DE FALTAS MENSAS	PONTOS	Nº DE FALTAS MENSAS	PONTOS
0	30 + 30 especiais	16	14
01	29	17	13
02	28	18	12
03	27	19	11
04	26	20	10
05	25	21	09
06	24	22	08
07	23	23	07
08	22	24	06
09	21	25	05
10	20	26	04
11	19	27	03
12	18	28	02
13	17	29	01
14	16	30	0
15	15	31	0

Fonte: Tabela de frequência a que se refere o artigo 7º do Decreto nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009

Segundo o Decreto nº 55.217/09, na aferição de assiduidade, o servidor deve atingir, no mínimo, 2304 pontos (da faixa 1 para 2) e 1728 para as faixas subsequentes (SÃO PAULO, 2009). E, mensalmente, aos docentes que não usufruem de abonos de faltas, são atribuídos 30 pontos especiais como incentivo à sua assiduidade.

A classificação dos docentes para a promoção é aferida, após a realização da avaliação teórica, a constatação dos pré-requisitos (como a permanência na unidade educacional de exercício) e contagem dos pontos por assiduidade, e ordenada em ordem decrescente. Recebem a promoção somente os 20% primeiros colocados.

De acordo com a LC nº 1.097/2009, em seu artigo 2, o interstício mínimo para fins de promoção é computado de acordo com o tempo de exercício do servidor, sendo de 4 anos da primeira faixa para a segunda e de 3 anos para as faixas subsequentes. Isso significa que, se o docente fosse contemplado em todos os processos de promoção, ficando entre os 20 % mais bem pontuados, levaria 25 anos, no mínimo, para chegar à última faixa. Já, respeitando os interstícios para evolução funcional (progressão horizontal), seriam necessários 30 anos para chegar ao nível VIII.

O quadro do magistério estadual em relação à jornada de trabalho apresenta-se bem complexo, pois existem muitas variáveis que o determinam. Mas a fim de simplificar,

citaremos as quatro jornadas de trabalho³⁸, citadas no artigo 10 da Lei 836/97, alterado pelas Leis Complementares 1.094/09 e 1.207/13: integral; básica; inicial e reduzida, conforme especificado no quadro a seguir:

Quadro 26 – Jornada de trabalho do quadro do magistério estadual

JORNADA DE TRABALHO	CARGA HORÁRIA			
	Total semanal	Com alunos	Trabalho pedagógico Extraclasse	
			Na escola ³⁹	Local de livre escolha ⁴⁰
Integral	40 h	33h	3h	4h
Básica	30 h	25h	2 h	3h
Inicial ⁴¹	24 h	20h	2h	2h
Reduzida	12 h	10h	2h	—

Fonte: Elaborado pela autora com base no artigo 10 da Lei 836/97

De acordo com a Resolução SE nº 8/2012, a jornada de trabalho docente deve observar o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho de atividades diretamente com os alunos. Isso significa que na composição da jornada de trabalho, 1/3 deve ser destinado a atividades pedagógicas, coletivas e individuais, a serem cumpridas na escola e em outro lugar de livre escolha.

Quadro 27 - Carga horária dos docentes: proporção de horas aula e horas atividade

HORAS SEMANAIS	CALCULADO COM BASE NA HORA AULA (50 min)	
	Atividade com os alunos	Atividade sem os alunos
40	32	16
39	31	
38	30	15
37	29	
35	28	14
34	27	
33	26	13
32	25	
30	24	12

³⁸ A hora de trabalho tem duração de 60 minutos e as horas aula têm 50 minutos.

³⁹ As horas de trabalho pedagógico a serem cumpridas na escola devem ser utilizadas para atividades de caráter coletivo e atendimento de pais e alunos (Art. 13).

⁴⁰ As horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha destinam-se à preparação de aulas e avaliação de trabalho de alunos (Art. 13)

⁴¹ O ingresso docentes sempre se dá em Jornada Inicial de Trabalho Docente (Art. 14). Caso não seja suficiente a quantidade de aulas para serem atribuídas, a vaga para ingresso poderá ser em Jornada Reduzida de Trabalho Docente.

29	23	
28	22	11
27	21	
25	20	10
24	19	
23	18	9
22	17	
20	16	8
19	15	
18	14	7
17	13	
15	12	6
14	11	
13	10	5
12	9	
10	8	4
9	7	
8	6	3
7	5	
5	4	2
4	3	
3	2	1
2	1	

Fonte: Elaborado pela autora com base no anexo da Resolução SE nº 8/2012

Quanto à atribuição de classes e aulas, devem ser obedecidos alguns critérios, o primeiro é a situação funcional (segue-se a ordem: titulares, estáveis, demais servidores e contratados); o segundo critério é a habilitação (a prioridade é para aqueles possuidores de certificação de licenciatura plena); o terceiro critério é tempo de serviço e o último critério é os títulos (certificados de aprovação em concurso público e os diplomas de Mestre e Doutor).

A Lei Complementar 1.207/13 prevê que, na acumulação de dois cargos docentes ou um docente e outro de suporte pedagógico, a carga horária total não pode ultrapassar o limite de 65 horas de trabalho por semana. Os docentes sujeitos às jornadas previstas, podem exercer carga suplementar de trabalho, isto é, número de horas prestadas pelo docente além daquelas fixadas para a jornada de trabalho que está sujeito (artigo 16 da Lei 836/97). Os cargos de suporte pedagógico são exercidos na Jornada Completa de Trabalho.

A fim de auferir qual é a intervenção na estrutura do vencimento e do salário nessas progressões descritas, consultamos a escala de vencimentos docente, definida pela Lei Complementar nº 1.204/2013, que apresenta detalhadamente o vencimento de todos os cargos de acordo com as jornadas de trabalho, com vigência a partir de 1/7/2014. A partir de tais informações, selecionamos as faixas e níveis iniciais da carreira e as faixas e níveis finais de cada cargo, e elaboramos o Quadro 28 com a comparação entre vencimentos dos

diferentes cargos e funções conforme nível/faixa e carga horária dos profissionais pertencentes ao quadro do magistério estadual:

Quadro 28 - Dispersão salarial das classes docente e de suporte pedagógico

CARGA HORÁRIA	CARGO	VENCIMENTO EM REAIS		
		Faixa I e nível 1 (1º nível)	Faixa VIII e nível 8 (Último nível)	Dispersão salarial
40h semanais	Professor Educação básica I	2.086,93	5.907,02	183%
	Professor Educação básica II	2.415,89	6.838,13	
	Diretor de escola	2.840,00	8.038,58	
	Supervisor de ensino	3.243,08	9.179,50	
30h semanais	Professor Educação básica I	1565,19	4.430,26	183%
	Professor Educação básica II	1.811,91	5.128,60	
	Diretor de escola	2.130,00	6.28,94	
	Supervisor de ensino	2.432,31	6.884,62	
24h semanais	Professor Educação básica I	1.252,16	3.544,21	183%
	Professor Educação básica II	1.449,53	4.102,88	
12h semanais	Professor Educação básica I	626,08	1772,10	183%
	Professor Educação básica II	724,77	2.051,44	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos anexos da Lei Complementar nº1204/2013

A partir desses dados, podemos identificar que a dispersão salarial dos docentes, em quaisquer cargo e carga horária, é sempre 183%. De acordo com esses dados, o vencimento do professor de educação básica I, cuja carga horária é de 40h semanais varia entre R\$ 2.086,93 (Faixa I, nível 1) a R\$ 5.907,02 (Faixa VIII, nível 8); de 30h semanais varia entre R\$ 1565,19 (Faixa I, nível 1) a R\$ 4.430,26 (Faixa VIII, nível 8); de 24h semanais: varia entre R\$ 1.252,16 (Faixa I, nível 1) a R\$ 3.544,21 (Faixa VIII, nível 8) e de 12h semanais varia entre R\$ 626,08 (Faixa I, nível 1) a R\$ 1772,10 (Faixa VIII, nível 8).

O vencimento do professor de educação básica II, com a jornada de 40h semanais varia entre R\$ 2.415,89 (Faixa I, nível 1) a R\$ 6.838,13 (Faixa VIII, nível 8); de 30h semanais varia entre R\$ 1.811,91 (Faixa I, nível 1) a R\$ 5.128,60 (Faixa VIII, nível 8); de 24h semanais: varia entre R\$ 1.449,53 (Faixa I, nível 1) a R\$ 4.102,88 (Faixa VIII, nível 8) e de 12h semanais: varia entre R\$ 724,77 (Faixa I, nível 1) a R\$ 2.051,44 (Faixa VIII, nível 8).

O vencimento do diretor de escola, cuja carga horária é 40h semanais, varia entre R\$ 2.840,00 (Faixa I, nível 1) a R\$ 8.038,58 (Faixa VIII, nível 8), já o diretor, cuja carga horária é de 30h semanais, varia entre R\$ 2.130,00 (Faixa I, nível 1) a R\$ 6.28,94 (Faixa VIII, nível 8). O vencimento do supervisor ensino cuja carga horária é 40h semanais, varia entre R\$ 3.243,08 (Faixa I, nível 1) a R\$ 9.179,50 (Faixa VIII, nível 8), já o supervisor, cuja carga horária é de 30h semanais, varia entre R\$ 2.432,31 (Faixa I, nível 1) a R\$ 6.884,62 (Faixa VIII, nível 8).

Os dados mostram que a dispersão dos vencimentos, considerando o início e fim da carreira docente (incluindo a progressão horizontal e vertical), é de 183 %, independente da jornada de trabalho ou cargo. Isso significa que ao chegar ao final da carreira, qualquer profissional do magistério terá um aumento de 183% ao seu salário inicial. A cada mudança de nível, pelo processo de progressão horizontal, o vencimento aumenta aproximadamente 5% e, a cada mudança de faixa, pelo processo de progressão vertical o vencimento aumenta aproximadamente 10%. Dessa forma, torna-se mais vantajosa economicamente a promoção (progressão vertical) do que a evolução funcional (progressão horizontal).

Vale destacar que os professores de educação básica I (PEB I), iniciam e encerram a carreira com 15% inferior ao salário dos professores de educação básica II (PEB II), o que demonstra uma diferenciação entre pessoas que trabalham com a mesma função, a docência. Ainda perdura essa desigualdade entre os profissionais polivalentes que lecionam para crianças e os demais profissionais que lecionam na educação básica com a faixa etária maior.

Mesmo com a formação equivalente em nível superior, o professor do Ensino Fundamental I, continua com o salário rebaixado em comparação aos demais professores. Em relação à classe de suporte pedagógico, tanto no início quanto no final da carreira, o diretor recebe 36% a mais de vencimento, e o supervisor de ensino recebe 55% a mais de vencimento do que o professor de PEB I.

Tratando-se da remuneração de todos os profissionais da educação, podemos observar que alguns salários são compostos por algumas vantagens pecuniárias, sendo elas: adicional por insalubridade⁴²; adicional por tempo de serviço/quinquênio de serviço (5% sobre o valor dos vencimentos a cada 5 anos).; sexta-parte⁴³; gratificação por trabalho no curso noturno (GTCN)⁴⁴: os professores que trabalham entre 19h e 23 horas recebem 20% sobre o valor da carga horária, relativas ao trabalho noturno; auxílio- alimentação: em função dos dias efetivamente trabalhados (a proporção é um ticket a cada 10 a 19 aulas dadas); auxílio-funeral: corresponde a um mês de respectiva remuneração ao cônjuge/companheiro (a) do servidor falecido; auxílio-reclusão: aos dependentes do servidor, enquanto recolhido à prisão; auxílio-transporte: custeia parte das despesas de locomoção do servidor de sua residência ao trabalho e vice-versa; adicional de local de exercício: instituído pela Lei Complementar 669/91, alterado pela Lei Complementar 836/97, é um benefício pago aos professores que lecionam em unidades educacionais que se apresentam em zonas rurais e em zonas periféricas das grandes cidades, áreas consideradas de nível 4 a 6 do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (NASCIMENTO et al., 2016), que apresentam condições precárias, em região de risco ou de difícil acesso. O valor recebido equivale a R\$ 2,25 por hora de trabalho prestado, em média (varia conforme a jornada de trabalho de cada professor)⁴⁵.

Algumas das vantagens pecuniárias citadas não são exclusivas do pessoal do Quadro do Magistério, mas benefício concedidos a eles enquanto aos servidores estaduais. A licença-prêmio também é um benefício concedido aos servidores estaduais e que os professores também usufruem, consiste em um prêmio de assiduidade e probidade. A cada período de 5 anos de exercício ininterrupto, o servidor tem direito à licença remunerada de 90 dias.

⁴² Atividades insalubres são aquelas que podem implicar riscos à saúde do servidor

⁴³ A sexta parte dos vencimentos integrais é concedida aos 20 anos de efetivo exercício no serviço público estadual.

⁴⁴ GTCN é contemplada na Lei complementar 444/85, artigo 83.

⁴⁵ Os coeficientes são calculados conforme a jornada de trabalho: 4,50, quando em Jornada Integral do Trabalho Docente; 3,375, quando em Jornada Básica de Trabalho Docente; 2,70, quando em Jornada Inicial de Trabalho Docente e 1,35, quando em Jornada Reduzida de Trabalho Docente.

Assim como todos os servidores públicos do Estado, que são contribuintes do IAMSP (Instituto de Assistência Médica do Servidor Público Estadual, uma entidade autárquica vinculada à Administração Pública Estadual), os docentes possuem o direito de receber prestação de assistência médica e hospitalar.

Como lembram Nascimento *et al.* (2016), um outro componente da remuneração docente, que não se integra e nem se incorpora aos vencimentos, é a bonificação por resultados (BR), instituída pela Lei Complementar nº 1.078. Essa bonificação se constitui em pagamento pecuniário eventual, também paga aos gestores e funcionários da escola em efetivo exercício que cumprem metas previamente estabelecidas, visando a melhora e o aprimoramento do ensino público. Essa bonificação é paga anualmente em duas parcelas e corresponde até 20% do somatório da retribuição mensal do servidor, multiplicado pelo índice de cumprimento de metas da unidade de ensino e pelo índice de dias de efetivo exercício. Esse sistema de bonificação recebe diversas críticas por colocar os professores em uma situação de descaso e vulnerabilidade em relação às condições de trabalho e pontuação da unidade escolar onde trabalha, além de não refletir na aposentadoria e nos benefícios da carreira.

A criação de política de gratificações e prêmios é uma característica de sistemas públicos que possuem uma baixa remuneração e está diretamente vinculada a uma política de não reajuste efetivo de vencimento ou salário base [...] A incorporação dessas gratificações sempre foi motivo de lutas e reivindicações de entidades sindicais, que em geral, são contrárias a essa prática e reivindicam melhores salários (NASCIMENTO *et al.*, 2016, p. 233).

Por todo esse cenário traçado, concordamos com Nascimento *et al.* (2016) que indicam que, em termos de carreira e remuneração docente, a Rede Estadual necessita de vários ajustes e de uma valorização de seu pessoal, que até o presente momento tem enfrentado um grande descaso governamental.

2.4 Quadro do Magistério Federal

O plano de carreiras e cargos do magistério federal, desde 2013, é composto por quatro carreiras e cargos: carreira de magistério superior (professor do magistério superior); cargo isolado de provimento efetivo (professor titular-livre do magistério superior); carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico (professor do ensino básico, técnico e tecnológico) e cargo isolado de nível superior (professor titular-livre do ensino básico, técnico e tecnológico).

A lei que dispõe sobre a estruturação do plano de carreira e cargos do magistério do ensino básico federal é a Lei nº 12.772/2012. A carreira do magistério de ensino básico⁴⁶ é composta pelos cargos de provimento efetivo de ensino básico, técnico e tecnológico e atuam nas Instituições Federais de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico vinculados ao Ministério da Educação.

A estrutura do plano de carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico é compreendida a partir da divisão de 5 classes: D-I; D-II; D-III; D-IV e Titular (cada classe possui de 1 a 4 níveis – conforme quadro a seguir).

Quadro 29 – Estrutura da Carreira do Magistério do Ensino Básico da Rede Federal de Ensino

	CLASSE	NÍVEL		
PROMOÇÃO (passagem de uma classe para outra)	Titular (doutor com experiência mínima de 10 anos)	1	PROGRESSÃO (passagem de um nível para o outro)	
	D-IV	4		→
		3		
		2		
		1		
	D-III	4		→
		3		
		2		
		1		
	D-II	2		→
		1		
	D-I	2		→
		1		

Fonte: Elaborado pela autora

Para ingresso na carreira são necessárias a aprovação em concurso público e a comprovação de formação em nível superior (habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente). Para o ingresso no cargo isolado de professor titular-livre do ensino básico, técnico e tecnológico, além da aprovação em concurso público de provas e títulos, será exigido o título de doutor e 10 anos de experiência.

⁴⁶ O cargo de professor da carreira de Magistério de 1º e 2º Graus, de que trata o Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, foi extinta e passou a fazer parte deste novo quadro funcional.

A Lei nº 12.772/12 dispõe, em seu artigo 14, a possibilidade de progressão funcional e promoção, a partir de tal plano de carreiras e cargos de magistério federal, o desenvolvimento da carreira de magistério do ensino básico. A definição legal de progressão e promoção encontra-se no primeiro parágrafo desse mesmo artigo: "progressão é a passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe, e promoção, a passagem do servidor de uma classe para outra subsequente" (BRASIL, 2012, grifo nosso). No plano de carreira federal fica bem claro essa diferenciação entre progressão e promoção, pois a primeira restringe-se apenas à evolução dentro da mesma classe e a segunda à evolução entre classes.

Os critérios gerais para a progressão na carreira estabelecidos na Lei Ordinária nº 13.325/16 são: o cumprimento do interstício de dezoito meses de efetivo exercício, para a primeira progressão, e 24 meses em cada um dos demais níveis e aprovação em avaliação de desempenho individual para promoção nas classes D-II, D-III e D-IV. A avaliação de desempenho para a progressão funcional incide sobre as atividades relacionadas a ensino, pesquisa, extensão e gestão, avaliados, também, a assiduidade, responsabilidade e qualidade do trabalho. Para ser promovido para a última classe, a de titular, é necessário possuir título de doutor, ser aprovado em processo de avaliação de desempenho e lograr aprovação de memorial (sobre atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional ou de defesa de tese acadêmica inédita).

As diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e promoção profissional são determinadas em ato do Ministério da Educação e do Ministério da Defesa, cabendo aos conselhos de cada Instituição Federal de Ensino regulamentar os procedimentos do processo (parágrafo 4, inciso IV, art. 12 da Lei nº 12.772/12). Já o processo para acesso à classe titular é realizado por comissão especial composta por, pelo menos, 75% de profissionais externos ao Instituto Federal de Educação, sendo regulamentado por ato do Ministro do Estado da Educação.

Os docentes⁴⁷ que atendam aos requisitos de titulação podem fazer jus ao processo de aceleração da promoção, isto é, pode ser promovido de qualquer nível da classe D-I para o nível da classe D-II (com a apresentação de título de especialista) e de qualquer nível das classes D-I e D-II para o nível da classe D-III (com a apresentação de título de Mestre ou Doutor). Apesar dessa aceleração, deve-se mencionar que o efeito financeiro da progressão

⁴⁷ Podem participar desse processo de aceleração os docentes que ainda estão em estágio probatório no cargo.

e promoção ocorre somente a partir do cumprimento do interstício e dos requisitos mencionados.

Assim como as demais carreiras citadas, na Rede Federal a remuneração também está atrelada à jornada de trabalho. O regime de trabalho dos professores efetivos do quadro do magistério do ensino federal está submetido a três modos⁴⁸: regime parcial de trabalho (20 horas semanais); regime de 40 horas semanais, e regime de dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional (40 horas semanais em dois turnos diários completos), impedido do exercício de outra atividade remunerada pública ou privada.

De acordo com os artigos 8 e 9 da Resolução nº 109/2015, que regulamenta as atribuições de atividades docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, a carga horária semanal do docente é composta por: regência de aula; organização do ensino; atividades de apoio ao ensino e complementação de atividades. A carga horária semanal destinada à regência de aulas deve ser composta por 8 a 12 horas semanais, para docentes de regime de 40 h ou de dedicação exclusiva, e 8 horas para docentes em regime de 20h. A regência de aulas, em conformidade com artigo 12 dessa resolução, indica que, a critério exclusivo do docente, podem ser dedicadas, no máximo, 16 horas. Docentes em cargo de direção ficam dispensados de regências de aulas. Docentes em exercício de função gratificada e função comissionada devem limitar-se a 8 horas de regência.

De acordo com o artigo 11 dessa mesma resolução, a carga horária em atividades de apoio ao ensino deve prever, no mínimo, 2 horas semanais reservadas a reuniões e 1 hora de atendimento ao aluno. A composição do Plano Individual do Docente pode ser na forma de uma ou mais atividades descritas no artigo 12: regência de aula, com limite máximo de 16 horas; apoio ao ensino; pesquisa e inovação; extensão; administração e representação e formação continuada. As atividades que não exigem a presença física do docente, podem ser realizadas em locais de livre escolha.

A estrutura remuneratória possui a seguinte composição: vencimento básico (valor padrão conforme carreira, cargo, classe e nível) e retribuição por titulação (RT). A retribuição por titulação apresenta-se como um grande diferencial na composição remuneratória do professor. A elevação salarial se dá conforme a variação do vencimento

⁴⁸ Atualmente, só estão sendo contratados professores com regime de 20h ou dedicação exclusiva.

básico (dependente do regime de trabalho e do nível que o professor se encontra na carreira) e de acordo com sua titulação combinada com o regime de trabalho e o nível da carreira.

Observe no quadro a seguir o vencimento básico (efeito de 2017) de acordo com regime de trabalho dos professores da EBTT:

Quadro 30 – Vencimento Básico

CLASSE	NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM REAIS (R\$)		
		REGIME DE TRABALHO		DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
		20 HORAS	40 HORAS	
Titular	1	3.821,10	5.444,81	8.119,08
D-IV	4	3.588,96	5.131,92	7.660,25
	3	3.490,45	5.000,47	7.466,31
	2	3.394,90	4.873,56	7.277,73
	1	3.302,25	4.795,93	7.167,78
D-III	4	2.868,57	4.070,51	5.827,73
	3	2.810,78	3.989,43	5.711,25
	2	2.754,69	3.873,81	5.598,19
	1	2.648,55	3.701,41	5.488,42
D-II	2	2.490,24	3.549,08	5.060,42
	1	2.432,88	3.421,40	4.944,90
D-I	2	2.304,66	3.242,68	4.559,41
	1	2.236,30	3.121,76	4.455,22
Dispersão salarial em %		70%	74,4%	82%

Fonte: Reprodução do Anexo da Lei nº 12.772/12

Como podemos verificar no Quadro 30, a variação salarial está extremamente relacionada com o regime de trabalho do professor, sendo a diferença percentual do vencimento básico inicial, de um professor com regime de dedicação exclusiva, quase 100% maior do que aquele que tem uma jornada semanal de 20h. No regime de trabalho de 20h, o vencimento básico inicial do professor da Rede Federal é de R\$ 2236,30 e no final da carreira (nível 4 da classe IV) é de R\$ 3.821,10, uma dispersão salarial de 70%. No regime de trabalho de 40h, o vencimento básico inicial é de R\$ 3121,76 e, no nível 4 da classe IV é de R\$ 5.444,81, uma dispersão salarial de 74,4%. E no regime de dedicação exclusiva, o vencimento básico inicial é de R\$ 4.455,22 e o final R\$ 8.119,08, uma dispersão de 82%.

Agora, observe no quadro a seguir os valores da retribuição por titulação, cuja variação de padrões de remuneração (efeito de 2017) foram estabelecidos em lei:

Quadro 31 – Valores da RT para o Regime de 20 horas semanais

CLASSE	NÍVEL	RETRIBUIÇÃO POR TITULAÇÃO EM REAIS (R\$)			
		APERFEIÇOAMENTO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
Titular	1	235,65	581,49	1.267,42	2.408,94
D IV	4	227,85	560,31	1.030,59	1.981,02
	3	221,56	550,38	997,19	1.915,55
	2	215,50	535,10	964,90	1.852,30
	1	209,62	524,15	933,68	1.791,16
D III	4	189,87	272,79	728,11	1.400,57
	3	178,83	261,78	687,41	1.324,90
	2	171,73	248,81	649,10	1.291,34
	1	117,41	237,51	627,98	1.262,35
D II	2	111,60	229,60	597,05	1.229,34
	1	109,27	210,85	585,20	1.192,16
D I	2	106,58	199,67	571,43	1.165,66
	1	100,90	189,07	540,85	1.141,15

Fonte: Reprodução do Anexo da Lei nº 12.772/12

Quadro 32 – Valores da RT para o Regime de 40 horas semanais

CLASSE	NÍVEL	RETRIBUIÇÃO POR TITULAÇÃO EM REAIS (R\$)			
		APERFEIÇOAMENTO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
Titular	1	363,36	788,36	1.926,19	4.509,28
D IV	4	347,06	757,24	1.715,45	3.960,79
	3	337,85	744,38	1.647,81	3.782,21
	2	323,42	732,70	1.613,02	3.602,54
	1	297,12	704,32	1.581,64	3.538,14
D III	4	262,14	601,34	1.442,82	3.223,82
	3	254,97	585,48	1.404,35	3.137,18
	2	248,01	570,08	1.367,01	3.053,15
	1	241,27	555,14	1.330,80	2.971,62
D II	2	233,41	501,08	1.289,08	2.877,43
	1	227,66	488,88	1.259,15	2.809,45
D I	2	213,93	456,79	1.182,54	2.666,41
	1	202,55	430,32	1.119,29	2.620,38

Fonte: Reprodução do Anexo da Lei nº 12772/12

Quadro 33 - Valores da RT para o Regime de Dedicção Exclusiva

CLASSE	NÍVEL	RETRIBUIÇÃO POR TITULAÇÃO EM REAIS (R\$)			
		APERFEIÇOAMENTO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
Titular	1	1.010,61	1.740,93	4.271,11	11.321,40
D IV	4	835,58	1.491,84	3.875,40	9.981,46
	3	800,26	1.440,79	3.720,56	9.486,48
	2	772,15	1.391,78	3.666,40	9.047,61
	1	675,19	1.276,77	3.613,39	8.638,80
D III	4	550,20	1.011,89	2.876,13	6.684,98
	3	522,79	972,54	2.764,14	6.349,52
	2	496,79	951,14	2.673,53	6.031,39

	1	480,54	895,84	2.585,14	5.835,29
D II	2	454,16	875,33	2.370,19	5.551,33
	1	443,68	822,63	2.317,72	5.432,42
D I	2	432,85	800,82	2.271,60	5.318,57
	1	409,76	753,71	2.172,21	5.130,45

Fonte: Reprodução do Anexo da Lei nº 12.772/12

É possível perceber no Quadro 31, que indica a retribuição por titulação dos professores cujo regime de trabalho é 20h semanais, que os valores variam entre R\$ 100,90 (nível 1 da classe I, somente com aperfeiçoamento) até R\$ 1.981,02 (nível 4 da classe IV, com doutorado). No Quadro 32, que indica a retribuição por titulação dos professores cujo regime de trabalho é de 40h semanais, podemos verificar que os valores variam entre R\$ 202,55 (nível 1 da classe I, somente com aperfeiçoamento) até R\$ 3.960,79 (nível 4 da classe IV, com doutorado). No Quadro 33, que indica a retribuição por titulação dos professores com regime de dedicação exclusiva, os valores variam entre R\$ 409,76 (nível 1 da classe I, somente com aperfeiçoamento) até R\$ 9.981,46 (nível 4 da classe IV, com doutorado). Notemos que é proporcional o índice de crescimento na diagonal de todos os regimes de trabalho, isto é, tanto no regime de 20h, quanto no regime de dedicação exclusiva, o crescimento (titulação combinada com crescimento no nível e classe) é cerca de 24 vezes (2400%).

Notemos o valor atribuído à certificação em pós-graduação na carreira docente dos professores de ensino básico na Rede Federal. Tomando como referência a classe D-I, nível 1 no regime de dedicação exclusiva, podemos verificar que, enquanto a Retribuição de Titulação (RT) para especialização corresponde à 9,20% do valor do vencimento básico, a retribuição para a certificação de doutorado corresponde a 115,16% do valor do vencimento básico, ou seja, com o título de doutor (ou RSC-III mais o título de Mestre), o valor do vencimento final passa a ser mais do que o dobro (ainda na classe D-I, nível I).

No cargo desses professores da Rede Federal, há uma forma de equivalência de titulação para a percepção de Retribuição de Titulação, com o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), isto significa que, com a equivalência do RSC somada à titulação acadêmica, o professor pode obter os benefícios de outra formação. Exemplo: o professor com o diploma de graduação somado ao RSC tem equivalência, em termos de retribuição de titulação, àquele que possui titulação de especialização; o professor com o certificado de *lato sensu* somado ao RSC II tem equivalência àquele que possui mestrado e o professor com o certificado de mestrado somado ao RSC-III tem equivalência retributória àquele que possui

doutorado. O RSC pode ser concedido nesses três níveis: RSC-I, RSC-II e RSC-III. De acordo com o artigo 19 dessa Lei, o RSC aplica-se em termos de retribuição de titulação e não pode ser utilizado para fins de equiparação de titulação para cumprimento de requisitos para a promoção na carreira.

A seguir, os quadros apresentam a variação percentual da retribuição de titulação em função do vencimento básico, para cada um dos regimes. É importante notar como o crescimento na RT é muito maior de acordo com cada nível de formação e não varia tanto conforme o tempo de trabalho.

Quadro 34 – Variação percentual da Retribuição por Titulação (RT) em função do vencimento básico (regime de 20h semanais)

CLASSE	NÍVEL	AGOSTO DE 2017			
		Aperfeiçoamento	Especialização ou RSC-I + Grad.	Mestrado ou RSC-II + Especialização	Doutorado ou RSC-III + Mestrado
TITULAR	1/U	6,17%	15,22%	33,17%	63,04%
D-IV	4	6,35%	15,61%	28,72%	55,20%
	3	6,35%	15,77%	28,57%	54,88%
	2	6,35%	15,76%	28,42%	54,56%
	1	6,35%	15,87%	28,27%	54,24%
D-III	4	6,62%	9,51%	25,38%	48,82%
	3	6,36%	9,31%	24,46%	47,14%
	2	6,23%	9,03%	23,56%	46,88%
	1	4,43%	8,97%	23,71%	47,66%
D-II	2	4,48%	9,22%	23,98%	49,37%
	1	4,49%	8,67%	24,05%	49,00%
D-I	2	4,62%	8,66%	24,79%	50,58%
	1	4,51%	8,45%	24,18%	51,03%

Fonte: Reprodução do Anexo da Lei nº 12.772/12

Quadro 35 – Variação percentual da Retribuição por Titulação (RT) em função do vencimento básico (regime de 40h semanais)

CLASSE	NÍVEL	AGOSTO DE 2017			
		Aperfeiçoamento	Especialização ou RSC-I + Grad.	Mestrado ou RSC-II + Especialização	Doutorado ou RSC-III + Mestrado
TITULAR	1/U	6,67%	14,48%	35,38%	82,82%
D-IV	4	6,76%	14,76%	33,43%	77,18%
	3	6,76%	14,89%	32,95%	75,64%
	2	6,64%	15,03%	33,10%	73,92%
	1	6,20%	14,69%	32,98%	73,77%
D-III	4	6,44%	14,77%	35,45%	79,20%
	3	6,39%	14,68%	35,20%	78,64%

	2	6,40%	14,72%	35,29%	78,82%
	1	6,52%	15,00%	35,95%	80,28%
D-II	2	6,58%	14,12%	36,32%	81,08%
	1	6,65%	14,29%	36,80%	82,11%
D-I	2	6,60%	14,09%	36,47%	82,23%
	1	6,49%	13,78%	35,85%	83,94%

Fonte: Reprodução do Anexo da Lei nº 12.772/12

Quadro 36 - Variação percentual da Retribuição por Titulação (RT) em função do vencimento básico (regime de dedicação exclusiva)

CLASSE	NÍVEL	AGOSTO DE 2017			
		Aperfeiçoamento	Especialização. ou RSC-I + Grad.	Mestrado ou RSC-II + Especialização	Doutorado ou RSC-III + Mestrado
TITULAR	1/U	12,45%	21,44%	52,61%	139,44%
D IV	4	10,91%	19,48%	50,59%	130,30%
	3	10,72%	19,30%	49,83%	127,06%
	2	10,61%	19,12%	50,38%	124,32%
	1	9,42%	17,81%	50,41%	120,52%
D III	4	9,44%	17,36%	49,35%	114,71%
	3	9,15%	17,03%	48,40%	111,18%
	2	8,87%	16,99%	47,76%	107,74%
	1	8,76%	16,32%	47,10%	106,32%
D II	2	8,97%	17,30%	46,84%	109,70%
	1	8,97%	16,64%	46,87%	109,86%
D I	2	9,49%	17,56%	49,82%	116,65%
	1	9,20%	16,92%	48,76%	115,16%

Fonte: Reprodução do Anexo da Lei nº 12.772/12

Vejamos no quadro a seguir a composição do vencimento final docente de ensino básico na Rede Federal:

Quadro 37 – Relação da Retribuição por Titulação com o Vencimento Básico no início e final de carreira

Regime de trabalho	Classe e Nível	Vencimento Básico (VB)	Retribuição por titulação (RT) - Doutorado	Vencimento final (VB+RT)	Porcentagem do RT em função do VB
20h	I e 1	R\$ 2.236,30	R\$ 1.141,15	R\$ 3.377,45	51,03%
	IV e 4	R\$ 3.588,25	R\$ 1.981,02	R\$ 5.569,27	55,20%
40h	I e 1	R\$ 3.121,76	R\$ 2.620,38	R\$ 5.742,14	83,94%
	IV e 4	R\$ 5.131,92	R\$ 3.960,79	R\$ 9.092,71	77,18%

Dedicação	I e 1	R\$ 4.455,22	R\$ 5.130,45	R\$ 9.585,67	116,65%
Exclusiva	IV e 4	R\$ 7.660,25	R\$ 9.981,46	R\$ 17.641,71	139,44%

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio do Quadro 37, podemos identificar claramente o quanto a formação acadêmica é valorizada, em termos salariais, na carreira docente federal. Enquanto o salário de um professor com dedicação exclusiva, no final da carreira (na classe IV e nível 4), é de R\$ 7.660,25, o de um professor com o título de doutor é R\$ 17.641, sendo R\$ 7.660,25 de vencimento básico e a retribuição por título R\$ 9.981,00. Dessa forma, fica muito clara a proporção que a retribuição por titulação tem na composição salarial desse docente.

Para o cargo isolado de professor titular-livre do ensino básico, técnico e tecnológico, os valores da RT são: para o regime de 20 horas semanais são R\$ 2.240,77, para o regime de 40h semanais são R\$ 3.881 e para o regime de dedicação exclusiva são R\$ 11.491,51.

Por meio desses dados foi possível concluir que o professor de educação básica, técnica e tecnológica pode valorizar o seu vencimento final basicamente por dois caminhos principais: evoluindo seu vencimento básico (crescimento significativo conforme o tempo de trabalho) e evoluindo a retribuição por titulação (crescimento significativo por títulos). Isso significa que a variação é maior, com valor significativo no vencimento básico, conforme o tempo de serviço, já o aumento na RT é maior em relação à formação acadêmica, e não tanto em relação ao tempo de serviço. Então, existe a possibilidade um professor (em dedicação exclusiva) dobrar seu vencimento final logo no primeiro nível, se possuir título de doutor, enquanto pelo caminho da evolução sem titulação, ele precisa subir 12 níveis (considerando os 18 meses de interstício para cada nível, o professor levaria 18 anos para chegar ao topo da carreira: classe D-IV, nível 4) com a dispersão salarial de 71%⁴⁹.

Ao descrever as estruturas dos planos de carreira, cargo e remuneração dos quadros do magistério municipal de São Paulo, estadual de São Paulo e federal, na busca de compreender o processo de movimentação na carreira, foi possível perceber diferentes nuances e especificidades de cada uma. Neste capítulo, a perspectiva foi descritiva e o

⁴⁹ Isso sem considerar que o professor pode receber pelo RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências, que será tratado mais adiante.

procedimento metodológico foi documental baseado na recolha de normas e leis que regulam os planos de carreira. A análise relacional entre esses três planos de carreira em estudo será estabelecida no próximo capítulo, partindo de alguns eixos comparativos.

CAPÍTULO 3 – Comparação dos Planos de Carreira das Redes Municipal, Estadual e Federal

Neste capítulo buscamos estabelecer uma análise comparativa entre os três modelos de planos de carreira docente, descritos individualmente no capítulo anterior. Essa análise foi construída a partir dos aspectos da formação mínima e formas de ingresso na carreira docente; da estrutura e da movimentação dos planos de carreira; da composição da jornada de trabalho; dos componentes da remuneração docente e dispersão salarial e dos incentivos de formação continuada.

Essa análise é muito importante, pois permite que os resultados da pesquisa sejam considerados em nível macrossocial não dissociados do microssocial, ou seja, permite que as análises dos modelos de carreira em sua estrutura possam, ao longo do trabalho, ser associadas às percepções dos indivíduos, objetivadas pelos depoimentos das entrevistas, em suas *regularidades sociais* (ELIAS, 1994), no capítulo 4. Dessa forma, nesses meandros comparativos, buscam-se possíveis interpretações que identifiquem aspectos dos planos de carreira que possam tornar a profissão mais atrativa e motivadora.

3.1 Formação mínima e formas de ingresso

Quanto à formação mínima exigida para o ingresso na carreira docente, as Redes Municipal e Estadual de São Paulo são equiparadas. O requisito mínimo para provimento de cargo efetivo de docente no Ensino Fundamental I, em ambas redes, é a titulação em curso normal em Nível Médio. Para o provimento efetivo docente no Ensino Fundamental II e Médio o requisito mínimo é a titulação em curso superior, em licenciatura de graduação plena. Na Rede Federal, o requisito mínimo para ingresso na carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico também a titulação é em curso superior, mas diferente das Redes Municipal e Estadual, o docente pode ser apenas bacharel, ou seja, ele não precisa necessariamente possuir certificação em licenciatura.

Como, para ingressar na carreira docente da Rede Federal, o professor não precisa ser licenciado, muitos docentes não possuem a preparação pedagógica na formação inicial. Isso merece ser problematizado, pois a instituição, ao contratar um profissional cuja formação inicial é exclusivamente em bacharelado, passa a desvalorizar a formação pedagógica, abrindo mão da valorização de aspectos pedagógicos importantes para o fazer

docente. Entendemos que o professor não deve possuir somente conhecimentos técnicos, mas conhecimentos didáticos-pedagógicos, conhecendo formas de ensinar e de fazer a docência, seja no trato com o aluno, na relação pedagógica, nos processos avaliativos, na organização curricular e na transposição didática. Assim, se por um lado a carreira federal valoriza a formação profissional por meio de incentivos na carreira para aquisição de títulos, por outro, não exige a formação mínima pedagógica. Então, ao contratar profissionais para a docência sem formação inicial docente, o sistema gera uma contradição que traz imensos desafios para o próprio profissional que, sem repertório pedagógico, busca superá-los por meio do próprio exercício profissional.

Quanto às formas de ingresso, foi possível averiguar que, nas três redes de ensino, é necessária a aprovação em concurso público e comprovação de titulação, conforme exigência constitucional, para que o professor se efetive na rede de ensino⁵⁰. No entanto, apesar do ingresso na carreira ser acessado pelo concurso público, na falta de professores efetivos, cada rede de ensino recorre a formas de contratação temporária de docentes para atender às suas necessidades imediatas, o que gera formas precárias de contratação, com remunerações inferiores e processos de seleção simplificados, implicando em redução das exigências de qualificação. Como pudemos ver, entre as três redes estudadas, a rede que vive de forma mais acentuada essa realidade é a Rede Estadual, que apresenta 48% do quadro docente não efetivo (NASCIMENTO *et al.*, 2016).

3.2 Estruturações e formas de movimentação na carreira

Ao verificar os textos legais sobre os planos de carreira estudados, é possível perceber que “são diversas as nomenclaturas utilizadas para definir as posições de enquadramento dos profissionais abrangidos pelos planos de cargo e remuneração. Termos como cargo, classe, nível, referência, entre outros, aparecem com diferentes significados nas leis de carreira [...]” (BRASIL, 2016, p. 55). Termos iguais podem se referir a processos diferentes, enquanto termos diferentes podem ser utilizados para processos iguais. Por exemplo, o termo *evolução funcional*, na Rede Municipal, se refere à progressão vertical, enquanto, na Rede Estadual, se refere à progressão horizontal. *Promoção* na Rede Municipal se refere à progressão horizontal, enquanto na Rede Estadual e na Federal se referem à

⁵⁰ No caso do cargo isolado de professor titular-livre na Rede Federal, além de aprovação no concurso público de provas e títulos, é exigido o título de doutor e 10 anos de experiência.

progressão vertical. Para evitar alguns conflitos conceituais, usamos durante esse estudo o termo *movimentação na carreira* para nos referirmos ao processo de progressão ou promoção na carreira, tanto nas posições de enquadramento vertical quanto horizontal em um quadro de vencimentos. E utilizaremos o termo *amplitude na carreira* para nos referirmos ao tempo necessário mínimo para o professor chegar ao fim da carreira, considerando os critérios de movimentação estabelecidos nos planos.

É importante também destacar que cada rede de ensino possui termos específicos para categorizar suas formas de movimentação na carreira. Os termos que categorizam a progressão vertical são: *Referência*, *Faixa* e *Classe*, e os que categorizam a progressão horizontal são: *Grau* e *Nível*. Vejamos no quadro a seguir como cada categoria se ajusta ao seu plano de carreira:

Quadro 38 – Termos das categorias de movimentação da carreira nas Redes de Ensino Municipal, Estadual e Federal

Posições de enquadramento	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Federal
Vertical	Referência	Faixa	Classe
Horizontal	Grau	Nível	Nível

Fonte: Elaborado pela autora

Durante a análise dos mecanismos de movimentação na carreira não foi possível agrupar critérios que fossem comuns na evolução vertical ou na horizontal, pois cada rede apresenta suas especificidades. A movimentação vertical na Rede Municipal, por exemplo, ocorre por meio da aquisição de habilitação e títulos e conforme o tempo de serviço; na Rede Estadual, ocorre por meio da aprovação em avaliação teórica, índice de frequência e avaliação de desempenho; e na Rede Federal ocorre por meio de títulos e avaliação de desempenho. Já a movimentação vertical, na Rede Municipal, ocorre a partir do tempo de serviço, da avaliação de desempenho e das formações continuadas; na Rede Estadual, ocorre a partir da aquisição de títulos e cursos de formação continuada; e na Rede Federal, ocorre por tempo de serviço e avaliação de desempenho. No quadro a seguir é possível observar os principais critérios para movimentação da carreira de cada rede de ensino:

Quadro 39 – Critérios para movimentação na carreira

Movimentação	Municipal	Estadual	Federal
Vertical	Habilitação, tempo de serviço e títulos.	Avaliação teórica, frequência e avaliação de desempenho.	Títulos e avaliação de desempenho.
Horizontal	Tempo de serviço, avaliação de desempenho e capacitação.	Títulos e capacitação.	Tempo de serviço e avaliação de desempenho.

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre as estruturas dos planos de carreira estudados, construímos um quadro comparativo observando componentes da carreira como a definição de evolução funcional na base legal; as formas de movimentação na carreira; os cargos de provimento e a amplitude da carreira.

Quadro 40 – Comparativo da estruturação do plano de carreira das redes de ensino

Componentes	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Federal
Definição de evolução funcional	Passagem de uma referência para outra imediatamente superior, com implicação de aumento no vencimento.	Passagem do integrante do Quadro do Magistério para nível retributivo superior da respectiva classe, mediante à avaliação de indicadores de crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do ensino.	Passagem do servidor docente para o nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe.
Formas de movimentação na carreira	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção vertical: mudança de referência por enquadramento por habilitação, tempo e títulos; - Promoção horizontal: mudança de graus por antiguidade e merecimento; pontuação em desempenho individual, tempo de carreira, capacitação e realização de atividades extras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evolução vertical: mudança de faixas por avaliação teórica, por índice de frequência e avaliação de desempenho; - Evolução horizontal: (mudança de níveis) podem ocorrer pela: Via não acadêmica (fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na respectiva área de atuação) ou pela via acadêmica (habilitação e títulos obtidos em nível superior de ensino). 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção: passagem de uma classe para outra por títulos e por avaliação de desempenho; - Progressão: passagem de um nível para outro por tempo de serviço e por avaliação de desempenho.
Cargos de provimento	<ul style="list-style-type: none"> - Classe de docentes (todos os professores); - Classe de Gestores Educacionais (Coordenador Pedagógico; Diretor de Escola e Supervisor Escolar). 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes (PEB I; PEB II; Coordenador Pedagógico; Vice-diretor); - Suporte Pedagógico-Educacional (Diretor de Escola; Supervisor Escolar e Dirigente Regional de Ensino) 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes (podem desempenhar a função de coordenador, diretor adjunto, diretor, pró-reitor e reitor)
Amplitude da carreira	24 anos	30 anos	18 anos e meio

Fonte: Elaborado pela autora

A partir desse quadro comparativo (Quadro 40), foi possível perceber muitas diferenças entre os planos de carreira das redes estudadas. Enquanto a definição de evolução funcional das três redes, nos documentos legais, está atrelada à passagem de um nível de vencimento para o outro imediatamente superior, pudemos notar que as Redes Municipal e Federal limitam sua definição apenas ao aspecto remuneratório, enquanto a Rede Estadual indica que a passagem para o nível superior deve ocorrer mediante ao crescimento de capacidade potencial do trabalho. Dessa forma, a definição conceitual trazida pela Rede Municipal e a Federal não expressa qualquer relação com a evolução profissional além de salarial.

Na Rede Municipal, a hipótese é que isso ocorre por dois motivos principais: primeiro, porque o cargo de provimento da classe de docentes é diferente da classe de gestores, não havendo possibilidade de mudança de função para outra dentro da carreira (somente em situações emergenciais e provisórias). Para acessar outras funções, é necessário prestar um novo concurso. O segundo motivo é a possibilidade de avançar na carreira apenas por tempo de serviço e pontuação de desempenho individual, sem necessariamente evoluir com títulos ou comprovar participação em cursos de profissionalização.

Na Rede Federal, a definição de evolução funcional nos termos da legislação não esclarece e não dá conta de definir toda a complexidade que a evolução funcional oferece de fato, uma vez que os ocupantes do cargo docente recebem vários incentivos para se profissionalizar e oportunidades para desempenhar outras funções além da docência, como coordenação e direção, por exemplo. Isso significa que a evolução não tem a ver exclusivamente com a evolução salarial, como expressa a definição, mas com processos relacionados a aspectos de desenvolvimento profissional da categoria.

No caso da Rede Estadual, as funções de coordenação pedagógica e vice-direção também são desempenhadas por docentes, o que mostra que é possível ocorrer uma mudança de função ao longo da trajetória profissional. Por outro lado, como a passagem de níveis não implica em um aumento de vencimento tão significativo, a movimentação na carreira pode deixar de ser um fator de motivação para os professores buscarem recursos para formação e profissionalização, seja por meios de cursos de formação continuada ou de obtenção de títulos, não impulsionando os indicadores de crescimento da capacidade potencial do trabalho, mencionado em sua definição.

Sobre a amplitude da carreira, é discrepante a diferença entre as redes de ensino. Enquanto na Rede Federal o tempo mínimo para se chegar ao topo da carreira, considerando

os critérios de movimentação estabelecidos, é de 18 anos e meio e na Rede Municipal é de 24 anos, na Rede Estadual é de 30 anos. Há de se considerar que 30 anos é um tempo muito prolongado para uma amplitude na carreira, pois esse tempo é contabilizado para condições ideais, fato que na realidade dificilmente se concretiza, impossibilitando os profissionais de atingirem os níveis mais elevados da carreira.

3.3 Composição da jornada de trabalho

Cada rede de ensino possui tipos de jornada de trabalho próprios, com carga horária semanalmente dividida em horas aula e horas atividade. O quadro a seguir sistematiza os tipos de jornada existentes nas três redes:

Quadro 41 – Tipos de jornada de trabalho das Redes de Ensino Municipal, Estadual e Federal de São Paulo

	Tipos de jornada	Carga horária semanal	Horas aula	Horas atividade
Municipal	JB - Jornada Básica	30 h	25 h	5 h
	JEIF - Jornada Especial Integral de Formação	40 h	25 h	15 h
Estadual	Jornada Inicial	24 h	20 h	4 h
	Jornada Básica	30h	25h	5h
	Jornada Integral	40 h	33 h	7 h
	Jornada Reduzida	12 h	10 h	2h
Federal	Regime parcial de trabalho	20h	8h	12h
	Regime de 40h	40h	8h a 12h	28h a 32h
	Regime Integral (Dedicação Exclusiva)	40 h	8h a 12h	28h a 32h

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do Quadro 41, é possível notar que a Rede Estadual é a que oferece menor proporção de tempo para horas atividades e maior proporção de aulas na sua jornada de trabalho e a Rede Federal a que oferece maior proporção de planejamento de atividades e menor de horas aula na sua jornada de trabalho. Isso significa que, enquanto a rede Federal oferece cerca de $\frac{3}{4}$ da carga horária do professor para hora atividade, a Rede Estadual oferece

ao professor uma média de $\frac{1}{6}$. As proporções são praticamente inversas, o que incide diretamente na qualidade do trabalho do professor, uma vez que, com mais horas atividade, ele possui mais tempo para preparação de aulas, atividades e avaliações, entre outras atividades importantes para o desempenho docente.

A Jornada Básica (JB) da Rede Municipal e todas as jornadas da Rede Estadual não atendem ao disposto na Lei do Piso, nº 11.738/2008, que determina, em seu artigo 2º, § 4º, que na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades com alunos e, no mínimo 1/3 da jornada de trabalho às atividades extraclasse.

Uma outra problemática referente à jornada de trabalho é a possibilidade do professor da Rede Municipal realizar a Jornada especial de horas aula excedente – JEX, isso significa que os professores de jornada especial podem acumular até 110 horas aula e professores de jornada básica podem acumular até 170 horas-aula mensais. Isso ultrapassa muito os limites da proporção estipulada na Lei do Piso, o que acarreta vários problemas de qualidade de trabalho e de questões de saúde e de vida pessoal do professor.

Dessa forma, após a análise das jornadas de trabalho e carga horária das três redes de ensino, podemos concluir que apenas a Rede Federal está de acordo com a determinação da Lei do Piso e que, portanto, possui condições mais apropriadas para o fazer docente com a concepção de ensino que supera a ideia de que o trabalho do professor se resume à sala de aula, compreendendo e valorizando as necessidades do trabalho coletivo e a importância das atividades de planejamento para a qualidade do ensino.

3.4 Componentes da remuneração e dispersão salarial

A fim de comparar as remunerações docentes das redes em estudo, tomamos por referência as jornadas de trabalho de 40 horas semanais dos professores das categorias que exigem formação superior.

Na Rede Municipal, tomamos como referência a carreira do professor com licenciatura plena, da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), sendo o enquadramento inicial QPE-14A e o final QPE-23E. Na Rede Estadual, a referência é o professor de Educação Básica II, da jornada Integral, sendo o enquadramento inicial Faixa I, nível I e final Faixa VIII e nível 8. Na Rede Federal, tomamos como referência a carreira do professor do Regime Integral de Dedicção Exclusiva, sendo o enquadramento inicial D-I e o final D-

IV. Como, na Rede Federal, a retribuição por titulação (RT) compõe a remuneração docente, especificamos o enquadramento final com e sem a retribuição por titulação. Segue o quadro comparativo.

Quadro 42 – Remuneração inicial e final de cada carreira com base na jornada de 40 horas semanais

	Remuneração Inicial	Remuneração Final	Dispersão salarial
Municipal	R\$ 3.182,90	R\$ 7.216,85	173%
Estadual	R\$ 2.415,89	R\$ 6.838,13	183%
Federal	R\$ 4.455,22	R\$ 7.660,25 (sem RT)	172% (sem RT)
		R\$ 17.641,71 (com RT)	396% (com RT)

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o Quadro 42, é possível perceber que a rede que possui uma maior dispersão salarial é a Rede Estadual com 183%, contra 173% da Rede Municipal e 172% da Rede Federal (se não considerarmos a retribuição por titulação). No entanto, como indicam os valores apresentados, apesar da Rede Estadual apresentar a maior dispersão salarial comparada às outras duas redes, ela oferece uma menor remuneração inicial e final que as demais, além de também apresentar uma amplitude de carreira muito extensa, conforme mencionado anteriormente. Enquanto na Rede Municipal, um professor com ensino superior e uma carga de 40h semanais recebe uma remuneração inicial de R\$ 3.182,90 e na Rede Federal de R\$ 4.455,22, na rede Estadual, o professor recebe uma remuneração inicial de R\$ 2.415,89. Isso mostra que maior dispersão salarial não significa necessariamente condições melhores de remuneração, quando a inicial é baixa. Além disso, para se chegar a essa remuneração final na Rede Estadual são necessários, no mínimo, 30 anos na carreira, enquanto na Rede Municipal são necessários 24 anos e na Rede Federal 18 anos e meio.

Como visto, a Rede Federal em termos remuneratórios apresenta muito mais vantagens em relação às demais redes. Mesmo sem considerar a RT, a Rede Federal apresenta a mais alta remuneração, tanto no enquadramento inicial, quanto final. Além disso, a RT é um grande diferencial que indica que, se um professor tiver o título de doutor, pode alcançar remunerações de até R\$ 17.641,71, em um tempo mínimo de 18 anos e meio, isto é, uma remuneração quase três vezes maior que a Rede Estadual em um pouco mais da metade do tempo mínimo que o professor estadual alcançaria a remuneração máxima.

3.5 A formação continuada nos planos de carreira

Nos planos de carreira das Redes Municipal e Estadual, os trabalhos realizados pelos professores em áreas de interesse da educação, cursos e eventos das áreas da educação, reconhecidos pela Secretaria de Educação, e as certificações de graduação e de pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*) são componentes reconhecidos para efeito de movimentação na carreira dos professores. No entanto, pelo fato de a pontuação dos componentes de pós-graduação (aperfeiçoamento, mestrado e doutorado) não representar valores tão significativos e nem conferir enquadramentos tão superiores quanto outros componentes, a formação em nível de pós-graduação, nas duas redes de ensino, não se torna tão atrativa, já que existem outras formas mais simples de se combinar pontuações equivalentes à formação de mestrado e doutorado.

Na Rede Municipal, a oferta de cursos de formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação é muito recorrente, o que de certa forma colabora muito para incentivar os professores a realizarem cursos de curta duração. Como mostra nossa pesquisa de mestrado (TREVIZAN, 2016), as professoras veem esses cursos de formação continuada sob uma perspectiva muito positiva para seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, afirmam a necessidade de haver políticas públicas que viabilizem, na jornada de trabalho, sua participação nesses cursos. Essa necessidade é sentida por muitos que não conseguem se inserir em processos formativos por conta da rotina intensa vivenciada nas escolas e do acúmulo de jornada de trabalho.

Na Rede Federal, os títulos também são considerados para efeito de movimentação na carreira docente e, além disso, são também componentes para retribuição por titulação. É importante também destacar que os docentes possuem a oportunidade de se afastarem para qualificação em programas de pós-graduação, sem prejuízo de vencimento, por até 4 anos, o que se torna um forte diferencial das demais redes. Dessa forma, podemos afirmar que a Rede Federal se sobressai em relação aos incentivos para formação continuada como um todo, seja pelo afastamento remunerado, seja pela retribuição por titulação ou pela valorização na movimentação na carreira.

Os aspectos analisados neste capítulo demonstraram que os planos de carreira das redes de ensino em estudo se diferenciam entre si em muitas questões e que nem todos os planos incorporaram os tópicos de valorização docente previstas na legislação nacional.

Componentes da composição da jornada de trabalho das Redes Municipal e Estadual são um problema quanto ao acúmulo de horas de trabalho semanais e de proporção entre hora aula e preparação pedagógica; a contratação de docentes na Rede Estadual é precária, por conta do alargamento de ingresso de professores na rede de ensino fora dos processos de concursos públicos; o tempo mínimo de efetivo exercício muito longo para chegada ao topo da carreira e componentes da remuneração e incentivos para formação continuada na Rede Estadual aquém do ideal.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 15.005/2014, que estabelece que os entes federados devessem garantir planos de carreira para os profissionais da educação básica pública até o ano de 2016, toma como referência o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que indica que pelo menos 90% dos profissionais do magistério deveriam ser efetivos e, além disso, ter acesso a licenças remuneradas e incentivos à qualificação profissional (CAMARGO; JACOMINI, 2016). Como visto, as Redes Estadual e Municipal não estão em consonância com a referência do PNE, uma vez que as Redes Estadual e Municipal não apresentam nenhum programa de licença remunerada à qualificação profissional e a Rede Estadual tem números muito menores de professores efetivos sugeridos pelo PSPN.

Como mostra Brito (2016), a educação brasileira vive em um momento de acirramento de contradição entre a necessidade de qualidade na educação e desvalorização profissional, pois enquanto a legislação educacional aponta perspectivas de promoção de valorização, a forma de condições de ingresso, das condições de trabalho e a carreira dos profissionais apontam para um cenário desestimulante.

Vale lembrar ainda que os planos de carreira somente se aplicam aos professores efetivos. Portanto, professores que não são estáveis na carreira estão à margem também dos planos de carreira, o que torna ainda mais precário o trabalho em redes de ensino em que a maioria dos docentes não são concursados.

Essas, entre outras questões, nos faz perceber quais modelos de carreira são mais ou menos assertivos em relação aos itens destacados pelas políticas públicas de valorização profissional, fazendo emergir outras questões que merecem ser debatidas no próximo capítulo, a partir da visão dos professores que vivenciam essas questões nas regularidades do cotidiano.

CAPÍTULO 4 – Trajetórias docentes e os processos de individualização

A história é sempre história de uma sociedade, mas, sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos (ELIAS, 1994, p. 45).

Nos capítulos anteriores, descrevemos, comparamos e analisamos a estrutura dos planos de carreira docente de cada rede de ensino, com base na legislação e na revisão das produções de pesquisa sobre o tema. Neste capítulo, analisaremos, por meio de casos específicos, como a *individualidade* (ELIAS, 1994) do professor se desenvolve e como as condições de trabalho se *configuram* (ELIAS, 2001) a partir dos planos de carreira. Isso significa verificar como os diferentes planos de carreira *moldam* os indivíduos, suas aspirações e qualificações, seu envolvimento com o trabalho e seus níveis de satisfação profissional e pessoal. A produção teórica deste capítulo provém, portanto, da interlocução entre os conceitos teóricos de Norbert Elias (1990, 1993, 1994, 2001, 2006) e a análise dos dados da pesquisa empírica, isto é, as entrevistas com professores das três redes de ensino pesquisadas.

O conceito de *configuração* (ELIAS, 2001) ajuda a definir melhor o objeto investigado, uma vez que esse instrumento conceitual sociológico nos direciona a compreender que “nunca podemos considerar as pessoas como seres singulares e isolados; temos sempre que as encarar inseridas em configurações” (ELIAS, 2001, p. 139). Dessa forma, *configuração* não é utilizada simplesmente como sinônimo de modelo ou de estrutura, mas como um conceito que “tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o ‘indivíduo’ e a ‘sociedade’ fossem antagônicos e diferentes” (ELIAS, 2001, p. 141). *Configuração* é o padrão mutável criado pelo conjunto dos indivíduos, “não só pelos seus intelectos, mas pelo que são em seu todo, a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros” (ELIAS, 2001, p. 142).

Nessa realidade, "as pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados" (ELIAS, 2011, p. 15). Segundo Elias, “apenas os seres humanos formam figuras uns com os outros” (ELIAS, 2006, p. 26). Pensar em configurações significa reconhecer o conjunto de seres humanos agrupados em virtude de sua interdependência, com peculiaridades estruturais. Essa característica humana universal, de que toda e qualquer pessoa está inserida

em alguma configuração, mostra que todos são interdependentes. Assim, ao estudar estruturas e planos de carreira docente, devemos nos ater à existência de diferentes processos de individualização formados a partir de diferentes configurações.

Dessa forma, esse conceito nos ajuda a compreender que “um dos aspectos mais elementares e universais de todas as configurações humanas é o de que cada ser é interdependente [...]. Não há ninguém que nunca tenha estado inserido numa teia de pessoas” (ELIAS, 2001, p. 139). A individualidade de cada pessoa é construída com base nas relações sociais, isto é, não são dadas simplesmente pela natureza, mas como decurso de um longo processo social (ELIAS, 1994). Isso significa que, quando tratamos dos planos de carreira, estamos falando de uma configuração em que os sujeitos influenciam e são influenciados, sofrem o processo de individualização.

Individualidade é uma expressão que se refere ao modo em que a qualidade estrutural do controle psíquico de uma pessoa difere do de outra e à qualidade de sua autorregulação a outras pessoas e coisas. “Somente através de um longa e difícil moldagem de suas maleáveis funções psíquicas na interação com outras pessoas é que o controle comportamental da pessoa atinge a configuração singular que caracteriza determinada individualidade humana” (ELIAS, 1994, p. 55). A individualidade é construída a partir das relações sociais, e isso significa que a sociedade produz o individual.

Como mostra Elias (2014, p. 25), para compreender os fenômenos sociais, “é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções”. Elias sustenta esse pensamento, utilizando a metáfora de uma dança de salão ou de roda do interior, cujos passos e movimentos realizados por cada bailarino estão sincronizados com outros bailarinos, se o movimento de cada bailarino fosse considerado isoladamente, as funções de seus gestos não poderiam ser compreendidas. Esse conceito de funções é importante para este trabalho, pois permite mostrar que os depoimentos resultantes das entrevistas realizadas para a presente pesquisa não seriam compreendidos em sua integralidade e em sua realidade social, se não fossem apresentados em um contexto social e político. Como aponta Elias, as estruturas e regularidades não estão no indivíduo, mas nas relações estabelecidas entre cada um deles.

O que as pessoas desempenham umas em relação às outras formam as redes de funções, e elas só podem ser entendidas a partir da estrutura e das tensões específicas do contexto total. A vida social dos seres humanos é repleta de contradições e tensões, portanto, uma relação não harmoniosa e móvel. Nessas relações são estabelecidos laços invisíveis e

cada função só é formada e mantida em relação a outras funções, de um indivíduo para o outro. Cada pessoa está presa na dependência funcional de outras. São elos de cadeias invisíveis, elásticas, variáveis, mutáveis e reais. Para compreender a experiência social é necessário partir de um pensamento que desista de raciocinar em termos de substâncias isoladas e pensar em termos de relações e funções (ELIAS, 1994). Os professores estão inseridos num complexo funcional pela instituição escolar e molda-se e desenvolve-se com base nela.

Assim, como sugere Elias (1994, p. 25), começamos este trabalho “pensando na estrutura do todo para se compreender a forma das partes individuais”, ou seja, iniciamos a pesquisa analisando a estrutura dos planos de carreira a partir da legislação para, neste momento, compreender as escolhas, atuações e percursos docentes.

Os eixos de análise das entrevistas foram construídos com base nos aspectos destacados pelo Plano Nacional de Educação – PNE⁵¹ (BRASIL, 2014b), que dentre as 20 metas, propõe na décima sétima valorizar os profissionais da educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, e na décima oitava, assegurar a existência de planos de carreira para os professores de educação básica de todos os sistemas de ensino⁵² e tomar como referência o piso salarial nacional. Por meio do Decreto 6.755/2009, ficam definidas as seguintes diretrizes para a valorização docente e estímulo à profissionalização: formação continuada; jornada única de trabalho e dedicação exclusiva; tempo para estudo e preparação de aulas; progressão na carreira e melhora das condições de remuneração e garantia de condições dignas de trabalho.

4.1 A configuração singular dos sujeitos

Os professores entrevistados participantes dessa pesquisa possuem perfis muito diferentes uns dos outros, tanto em idade, como formação e tempo de serviço. Como nos mostra Elias, “mesmo dentro de um mesmo grupo, as relações conferidas a duas pessoas e suas histórias individuais nunca são exatamente idênticas. Cada pessoa parte de uma posição única em sua rede de relações e atravessa uma história singular [...]” (ELIAS, 1994, p. 27).

⁵¹ O Plano Nacional de Educação, em 2009, passou de uma condição transitória da LDB/1996 para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. O PNE deve ser a base da elaboração dos planos estaduais, distritais e municipais. (BRASIL, 2004b).

⁵² Aqui aparece o termo ‘sistemas de ensino’, pois transcrevemos como aparece na forma legal, no entanto, salientamos que não se trata de sistemas, mas de redes de ensino de diferentes esferas administrativas.

Assim, pudemos conferir que professores da mesma rede de ensino e mesmo cargo compreendem uma configuração singular. Para caracterizá-los, reunimos no quadro a seguir o perfil dos participantes com indicativo das formações acadêmicas, do tempo de experiência no magistério e a rede em que cada um está inserido atualmente, a fim de traçar um panorama geral.

Quadro 43 – Perfil dos professores entrevistados

REDE	NOMES ⁵³	IDADE	FORMAÇÕES	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO NA REDE
Municipal	Bruna	36 anos	- Ciências da Computação (incompleto) e - Pedagogia.	20 anos	2 anos
	Caroline ⁵⁴	39 anos	- Magistério; - Letras; - Pós-graduação <i>lato sensu</i> (na área de Língua Portuguesa); - Pedagogia; - Psicopedagogia (incompleto);	22 anos	6 anos
	Helena	49 anos	- Magistério e - Pedagogia.	30 anos	15 anos
	Melissa	33 anos	- Pedagogia; - Artes (cursando); - Pós-graduação <i>lato sensu</i> (Novas Tecnologias da Educação).	7 anos	3 anos
	Denise ⁵⁵	49 anos	- Magistério; - Pedagogia;	28 anos	27 anos
Estadual	Ana Maria	55 anos	- Letras (Português e Inglês); - Jornalismo; - Pedagogia e - Pós-Graduação.	35 anos	35 anos
	Ester	58 anos	- Psicologia (incompleto) - História (bacharelado e licenciatura); - Pedagogia; - Mestrado nas Ciências da Religião	24 anos	17 anos

⁵³ Nomes fictícios

⁵⁴ Caroline também lecionada na Rede Estadual de São Paulo há 9 anos e leciona Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio.

⁵⁵ Denise também leciona na Rede Estadual de São Paulo, no Ensino Fundamental (séries iniciais), há 20 anos.

	Laura	52 anos	- Psicologia; - Sociologia	17 anos	17 anos
	Marta	31 anos	- Artes (licenciatura e bacharelado)	7 anos	7 anos
	Pedro	60 anos	- Letras (Português e Inglês)	25 anos	25 anos
	Romualdo	51 anos	- Biomedicina; - Licenciatura em Biologia;	18 anos	18 anos
Federal	Benício	37 anos	- Engenharia Elétrica; - Especialização em Sistemas Eletrônicos; - Mestrado e Doutorado em Fisiologia Geral	6 anos	6 anos
	Ronaldo	50 anos	- Licenciatura em Matemática - Doutorado (em curso)	30 anos	7 anos
	Reginaldo	36 anos	- Licenciatura em Matemática; - Mestrado em Educação Matemática; - Doutorado em Educação (em curso)	14 anos	3 anos
	Valéria	32 anos	- Magistério; - Licenciatura em Matemática; - Mestrado em Educação Matemática e - Doutorado (em curso).	11 anos	4 anos
	Wellington	41 anos	- Técnico em Automação Industrial; - Tecnólogo em Mecatrônica Industrial; - Pós-Graduação em Logística e Operações; - Curso de Formação Inicial e Continuada de Eletropneumática.	17 anos e meio	5 anos e meio

Dentre as professoras entrevistadas da Rede Municipal, quatro exercem a função docente e uma a função de diretora. Na Rede Estadual, dos seis entrevistados, três são docentes em exercício, um está em função readaptada, uma na função de coordenadora

pedagógica e uma na função de vice-diretora. Na Rede Federal, os cinco entrevistados são docentes, estando um na função de diretor.

Vale destacar também que, dentre as professoras da Rede Municipal, Caroline e Denise trabalham concomitantemente na Rede Estadual. Isso foi interessante para a pesquisa, pois possibilitou que, durante a entrevista, ambas pudessem tecer comparações entre as redes de ensino.

Com o intuito de contextualizar as posições que cada professor ocupa no plano de carreira, apresentamos nos quadros a seguir o perfil dos entrevistados em suas respectivas redes de ensino.

Quadro 44 – Posições ocupadas no plano de carreira da Rede Municipal de São Paulo pelas docentes entrevistadas

Referências (QPE)	GRAUS				
	A	B	C	D	E
24					
23					
22					
21					DENISE 21-E
20					
19					
18				HELENA 18-D	
17					
16		CAROLINE 16-B			
15					
14	BRUNA 14-A				MELISSA 14-E
13					
12					
11					

Quadro 45 – Posições ocupadas pelos docentes no plano de carreira da Rede Estadual de São Paulo

FAIXAS	NÍVEIS							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	LAURA 1 - I		ESTER 1 - IV					
2								
3	ANA MARIA 3-V							
4								
5								
6								
7								
8								

No Quadro 45 não constam os nomes de todos os professores entrevistados, pois alguns deles não souberam informar qual posição ocupam no plano de carreira. Esse dado tornou-se relevante para a pesquisa, pois possibilitou trazer algumas indagações que não estavam postas a princípio: Por que os professores não sabem em que ponto da carreira estão? Não sabem como o plano de carreira pode ajudá-los na progressão? Por que essa falta de interesse?

A primeira hipótese levantada sobre essas questões foi que a diferença salarial pode ser pouco significativa a ponto de não compensar o investimento na carreira. Outra hipótese foi que esse cargo pode ser visto como emprego complementar ou impermanente, pois alguns dos entrevistados que não souberam em que posição da carreira se encontram possuem cargo em outro emprego ou declararam não ter interesse de permanecer por muito mais tempo nessa rede de ensino. O que causou estranhamento é que duas professoras que trabalham concomitantemente na Rede Estadual e Municipal de São Paulo, sabem sobre a carreira municipal e investem nela, enquanto na Rede Estadual não sabem como funciona e nem qual posição ocupam na carreira.

Os professores da Rede Federal indicaram as posições ocupadas no plano de carreira, conforme indica o quadro a seguir.

Quadro 46 – Posições ocupadas pelos docentes entrevistados no plano de carreira da Rede Federal de Ensino

CLASSE	NÍVEL	DOCENTES
TITULAR	1	
D – IV	4	
	3	
	2	
	1	
D – III	4	RONALDO / BENÍCIO
	3	
	2	WELLINGTON
	1	REGINALDO
D – II	2	
	1	
D – I	2	VALÉRIA
	1	

Os Quadros 44, 45 e 46 mostram a variedade de posições que os professores entrevistados ocupam na carreira conforme a rede de ensino em que lecionam, o que é interessante para a pesquisa, uma vez que essa variedade permite verificar pareceres de pessoas diferentes sobre uma mesma carreira, a depender da configuração social que cada uma está entrelaçada.

4.2 Decisões, oportunidades e interesses

A partir dos dados colhidos em campo, foi possível verificar que há uma grande variedade de aspectos que justificam a escolha e a permanência dos professores em cada rede de ensino. Os motivos apresentados pelos professores foram bastante semelhantes entre aqueles que trabalham na mesma rede de ensino.

As professoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo indicaram vários elementos que consideram atrativos na carreira. Com maior ênfase, apareceram o plano de carreira, o salário e a estabilidade e, em segundo plano, autonomia do planejamento de aulas; jornada de trabalho; acessibilidade às escolas (em casos em que há proximidade da residência) e boa conceituação das escolas da rede.

Uma das professoras, ao comparar a vivência na rede pública de ensino de outro município, afirma que a Rede Municipal de São Paulo é atrativa para o professor em muitos aspectos, principalmente em relação ao plano de carreira:

Acho que a justificativa maior, além de ser uma rede conceituada também, todo mundo fala muito bem, tanto do plano de carreira, quanto todas as evoluções, os benefícios que a gente tem aqui, né? [...] eu pensei que ia me dar um retorno bem interessante para a carreira, pessoal, profissional, tudo. (Prof.^a Melissa, 2017)

A professora Caroline já havia trabalhado na rede privada há muitos anos e chegou à conclusão que migrar para a rede pública era a melhor opção para garantir estabilidade, pois, na rede privada, além viver a instabilidade no emprego, não tinha autonomia no processo de trabalho e vivia a sensação de ter seu trabalho pouco reconhecido:

[...] eu me sentia muito insegura quando eu trabalhava na rede privada, vamos dizer assim, porque você era (no meu caso), sempre fazia algo, não tinha reconhecimento e você sempre ficava naquela expectativa: será que vou ser mandada embora? [...] eles não se preocupavam com a questão da minha formação, eles queriam mesmo os lucros, o rendimento mesmo é o que eles visavam [...] Eu vi o quanto que eu errei trabalhando em particular, sem nenhuma orientação (vamos dizer assim), porque era muito focado na apostila, então, se eu cumprisse aquela apostila e a mãe não reclamasse de nada, o trabalho poderia ser perfeito, e muitas coisas ficavam pendentes, né? Que nem na educação infantil mesmo, o brincar lá não tinha valor e quando você valorizava o brincar, você levava bronca, porque você não cumpria uma apostila. Então isso foi me frustrando um pouquinho e eu como sou uma pessoa que sempre quero estudar um pouco, ver as coisas, eu também achava que lá não era o caminho [...] e até mesmo pela questão salarial, trabalhava demais e não ganhava o suficiente para conseguir as coisas que eu almejava, esse foi um dos motivos.

As professoras também destacaram a importância da estabilidade na escolha pela rede de ensino público: “[...] Daí aquela coisa de escola particular, você não ter assim uma segurança profissional, a qualquer momento pode ser mandada embora, essas coisas todas [...]” (Prof.^a Denise, 2017). Além disso, essa professora acredita que a RME de São Paulo promove reconhecimento, boas condições de remuneração, oportunidades de formação continuada e um plano de carreira interessante para os professores.

Na Rede Estadual, os aspectos atrativos da carreira, segundo os professores entrevistados, não se relacionam ao plano de carreira, salário e carga horária, tal como mencionados pelas professoras da Rede Municipal. De acordo com a opinião da professora Laura, os fatores mais atrativos para o ingresso na Rede Estadual é a flexibilidade de horário

(possibilidades de combinação e variação de jornada de trabalho nos períodos da manhã, tarde e noite) e a acesso à cobertura médica do Servidor Público Estadual, que proporciona tranquilidade em relação à assistência à sua saúde e de seus dependentes.

[...] está muito complicado hoje a educação pra mim [...] Tá muito complicado, então, eu encontro hoje na Rede Estadual, onde eu trabalho, muitos problemas, tanto problemas de clima organizacional, plano de carreira que não existe no Estado, questão salarial que está muito baixo, questão de valorização. Então a educação hoje, o professor, pelo que estou vendo, trabalha mais por amor, porque está muito difícil, muitos alunos hoje não vêm à escola com esse significado de aprendizagem, virou um depósito de adolescente, de criança, e eu não consigo enxergar tanta perspectiva. [...] O que me segura no Estado é o convênio médico. Em questão salarial, eu agradeço muito que eu estou trabalhando, agradeço sim, mas não é o lugar onde eu gostaria de estar hoje (Prof.^a Laura, 2017).

No caso da professora Ester, que trabalha há 17 anos na Rede Estadual, o fator atrativo dessa rede foi, primeiramente, a possibilidade de lecionar como eventual no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, desde o seu segundo ano de graduação. A oportunidade de trabalhar na escola estadual, enquanto cursava a licenciatura, permitiu que Ester pudesse adquirir experiência e garantir um emprego na área. Para ela, a carreira no Estado era o meio mais acessível: “Eu tinha mais contato com o estado, nunca pensei em ir à prefeitura, porque eu sempre pensei que era pra PEB I, não sei se ainda é só pra PEB I. E como a área que eu estava fazendo era mais para o pessoal do Fundamental II, então eu falei: meu lugar é no estado”. O segundo fator atrativo para Ester, que se diferencia de sua experiência vivenciada na rede particular, é a autonomia pedagógica, acompanhada por menos cobrança por parte da chefia e dos familiares dos alunos.

Semelhante a Ester, as professoras Ana Maria e Marta também destacaram que escolheram a Rede Estadual por terem a oportunidade de iniciar as carreiras como professoras eventuais e, posteriormente com concurso público, conseguirem se efetivar.

[...] eu, enquanto estudante na universidade, não pensava em ser professora, eu gosto muito das artes plásticas, de produzir obras, pinturas, porém, é um meio difícil de ter um retorno financeiro assim mais imediato. E devido a facilidade mesmo, eu me inscrevi e já comecei a eventuar. A escola atual demanda muito, tem uma enorme demanda de professores eventuais, por conta de ter muitos casos de professores pedindo afastamento por não estarem bem, principalmente emocionalmente mesmo, os eventuais têm carregado as escolas nas costas, desculpe a expressão ((acha graça)) mas a minha vontade era trabalhar só com as artes mesmo. Porém, eu também me encantei pelo fato de poder transmitir o

pouco que eu aprendi com outras pessoas, e de despertar esse brilho, sabe? (Prof.^a Marta, 2017).

O professor Romualdo declarou-se arrependido por ter feito a escolha pela Rede Estadual e destaca que vê positivamente nessa rede de ensino somente o modo de aposentadoria e o acesso ao Hospital do Servidor Público:

Na verdade, me arrependo de ter feito esta escolha, simplesmente prestei um concurso, porque eu achei que a área da educação no Estado era diferente, e ela vem piorando. Quando eu comecei em 89 ela não era tão ruim [...] Aí você me pergunta, por que é que eu continuo? Porque depois de tanto tempo o professor, ou um funcionário do Estado, ele sai com uma mão na frente e uma outra atrás [...] por isso que eu ainda não desisti, porque depois de tantos anos, eu acho que pelo menos eu tenho direito a uma mísera aposentadoria. [...] Ainda uma das poucas coisas boas que o Estado nos fornece, que eles também vivem se lastimando, é o Hospital do Servidor Público. Então a maioria dos professores querem ter uma carga mínima, reduzida, pensando na sua aposentadoria, pensando no Hospital do Servidor Público [...]

Os professores que conhecem o plano de carreira e as condições de trabalho nas Redes Municipal e Estadual de São Paulo afirmam que as oportunidades na Rede Municipal são melhores, tanto salariais, quanto em condições de trabalho.

Então, o sonho de todo mundo, que tem estado e prefeitura é sempre entrar na prefeitura, porque aqui [na RME] você tem oportunidade de estar evoluindo, a evolução funciona mesmo, você tem reconhecimento, você sente na remuneração, você tem mais oportunidades de fazer curso, tem congresso, tem mais formações [...] Oportunidade é, coisa que no estado não tem, você até pode fazer umas formações pra evoluir, mas a remuneração é muito pouca, tá muito defasado o salário (Prof.^a Denise, 2017).

A professora Bruna, que vivenciou a experiência de conciliar o trabalho em ambas redes, optou por permanecer somente na Rede Municipal pelas condições de trabalho. De acordo com as professoras entrevistadas, aqueles que conciliam trabalho nessas duas redes, quando colocados em situação de optar por trabalhar em apenas uma rede, escolhem permanecer na Rede Municipal e exonerar o cargo no Estado.

Situações como essa podem ser compreendidas por meio de ferramentas conceituais como a configuração (Elias, 2016) que nos faz reconhecer que a singularidade de cada professor é existente, mas a convivência com outras pessoas singulares em uma configuração determinada, isto é, em uma rede específica, que possui peculiaridades estruturais e representam uma ordem de tipo particular, permite com que os professores se transformem

e as figurações que eles formam uns com os outros também se transformem. Dessa forma, cada um “pode possuir uma liberdade de ação que lhe permita desligar-se de determinada figuração e introduzir-se em outra” (p. 27), dependendo das peculiaridades da configuração em questão. No caso da escolha de Bruna, que optou pela mudança de uma rede para outra, foi almejada e concretizada com base nos interesses, decisões e oportunidades construídas a partir das configurações que mais lhe pareciam satisfatórias.

Na Rede Federal, os discursos pela escolha da carreira se aproximam mais daqueles desenvolvidos pelos professores da Rede Municipal, mas apresenta também aspectos que lhe são singulares. As justificativas dos professores do IFSP para a escolha da carreira são referentes essencialmente à estabilidade, ao plano de carreira e à possibilidade de lecionar na educação básica e no ensino superior concomitantemente. Valéria avalia de forma muito positiva a evolução na carreira e acredita que não consegue “pensar em nenhum aspecto negativo”. De acordo com essa professora,

[...] o Instituto Federal é muito atraente para os professores em vários aspectos. Questão da carreira mesmo, que é muito interessante, a valorização também com relação aos cursos, à variedade de cursos, por ter ensino médio e ensino superior, então, é uma instituição que te dá muitas possibilidades para você escolher de acordo com seu interesse, e tem vários campus também. Então, é uma instituição que te dá muitas possibilidades, tanto em questão de campus, de cursos e de carreira e tudo isso.

Ao ver de Wellington, há unanimidade entre seus colegas quanto ao reconhecimento da estabilidade e do plano de carreira como aspectos de interesse na escolha pela instituição de trabalho:

a carreira, sem dúvida, é um fator importante, mas a estabilidade do servidor público foi o ponto mais atraente e, em conversa com os colegas, isso é uníssono, todo mundo tem essa mesma visão. E a carreira também é interessante, a cada dois anos a gente tem uma progressão, cada vez que você tem uma titulação [...] você consegue avançar e acelerar a progressão nessa carreira, então foi importante [...] quando você acaba tendo uma visão de longo prazo, olhando pra sua família, olhando pra instabilidade da situação do país em que a gente vive, a estabilidade e a carreira do serviço público é sim muito atraente, principalmente nessa faixa.

Valéria acredita que o plano de carreira é um fator essencial para estimular o profissional na busca do seu desenvolvimento profissional.

Então, eu acho que esse plano de carreira é essencial na verdade, né? Por conta do comodismo. A gente, assim, o ser humano, querendo ou não, precisa de um estímulo pra progredir, pra fazer as coisas, né? Eu estava até pensando a respeito, nessa semana, que eu tenho vontade de fazer

disciplinas de matemática na Universidade e tal, mas eu não faço por quê? Porque eu não estou dentro de um curso, é um curso que te estimula compulsoriamente entrar em uma disciplina, fazer, cursar, fazer as provas e tal. Na carreira é a mesma coisa, conforme você tem esse estímulo, essa avaliação, essa progressão na carreira, isso te leva a buscar mais, eu não sei se não existisse a carreira, como que seria, talvez a gente se sentisse motivado da mesma forma a buscar formação, pesquisa, projetos, tudo o que a gente faz, mas eu acredito mesmo que faz diferença, o fato de existir a carreira nos faz buscar muito mais do que se não existisse, tanto em progredir em questão da formação, quanto de investir em pesquisa, em extensão, todas as nossas atividades são muito impulsionadas, no meu modo de ver, pelo crescimento na carreira sim.

Falas como essa de Valéria nos permitiram perceber a capacidade que os planos de carreira possuem para modificar as ações e as reflexões que os professores se permitem fazer a partir dos estímulos a que são submetidos. Como nos indica Elias (2016), as pessoas possuem uma disposição para autorregular-se sob determinadas condições oferecidas pelas configurações sociais e políticas.

O professor Reginaldo nos contou que além da carreira, um outro atrativo do trabalho no Instituto Federal é a possibilidade de lecionar para o nível superior concomitante ao ensino básico. Ele escolheu trabalhar no IF por causa do plano de carreira e pela possibilidade de trabalhar com a licenciatura em Matemática:

Isso que tem no Instituto, de ser tanto de ser ensino básico, como superior, então, o professor pode transitar, isso é uma coisa que me encantou muito. Eu sempre critiquei uma coisa, a gente enquanto aluno de Universidade, a gente olha pro professor universitário e fala “olha, ele está aqui dando aula, mas ele não sabe mais a realidade da escola, porque ele se formou há quanto tempo e agora ele está aqui 20 anos dando aula na universidade, ensinando como ensinar, mas ele se distanciou, o mundo muda...” Então, essa ideia de transitar é algo que me encanta, mas o que sempre me encantou, e eu sempre quis trabalhar com formação inicial e continuada do professor de matemática.

Para Ronaldo, a carreira na Rede Federal é tão atrativa que deveria ser referência para as demais carreiras docentes no país:

Ah! A rede federal é, vamos dizer assim, é tudo de bom, né? Eu acho que seria o ideal para todos os professores, eu acho que se esse país valorizasse a profissão professor, eu acho que (eu gosto de comentar, eu comento em alguns cursos meus) eu faço algumas coisas por obrigação moral, porque as condições profissionais que eu tenho, e que eles infelizmente não têm. Então, eu acho que o plano (é claro, que pode ter algumas mudanças em relação da carreira), mas eu acho que ele deveria ser essencial para qualquer professor da escola básica.

Como declara Benício “a carreira e a remuneração são interessantes na Rede Federal”, o que parece ser consenso também entre seus colegas. Essa visão sobre plano de carreira e remuneração faz parte de sua avaliação recente, mas o que inicialmente o atraiu para essa rede de ensino, foi a possibilidade de ingressar na carreira acadêmica e transitar nos diferentes níveis de ensino, proporcionando aos alunos uma trajetória escolar com uma verticalização do ensino:

Como eu falei, eu sempre quis carreira acadêmica. [...] O meu intuito era seguir carreira acadêmica, fosse onde fosse. Como eu te falei quando vim para cá foi: “eu quero seguir carreira acadêmica, o que eu conseguir, ok”. Mas hoje eu não me mudaria para uma universidade, por mais que às vezes se venda que é muito mais glamoroso você ser professor de A ou B. Eu não me mudaria. [...] Eu acho que a gente tem um papel social muito importante que é diferente do papel da universidade. Pelo fato de a gente ter o ensino técnico, a gente tem o impacto na vida das pessoas, que eu diria que é muito mais intenso do que os das universidades. Não é raro a gente ter alunos aqui que entram no Instituto por um curso de extensão, um FIC que a gente fala, que é a Formação Inicial e Continuada. Depois eles vão para um curso técnico, depois do curso técnico eles já emendam o superior, que é uma das essências dos institutos, você verticalizar. Então você tem eixos e dentro desses eixos você tem ali um combo entre cursos de extensão, cursos técnicos e cursos superiores. Então, para te dar um exemplo, aqui no campus eu tenho, por exemplo, formação inicial e continuada em hidráulica e pneumática, em desenho técnico. Depois eu tenho técnico em automação industrial, depois eu tenho tecnologia em mecânica industrial. Então, se o sujeito entra por um caminho ele pode verticalizar a formação dele inteira aqui dentro, não é raro isso acontecer. Também não é raro a gente ter famílias aqui dentro. Então entra um, daqui a pouco vem o primo ou vem a mãe que está fora da cadeira escolar muito tempo, e às vezes acaba se formando quase junto com o filho ou com o sobrinho. Então o impacto que a gente tem, eu diria que, ele é mais intenso nesse sentido de mudar às vezes a vida de uma família do que uma universidade tem. Isso para mim é sensacional. Não é? Eu ficaria muito chateado de perder essa função que eu teria migrando para algum outro lugar [...]

Benício acredita que essa é uma estrutura interessante para os estudantes e para os docentes, e que há uma boa procura pela carreira pela atratividade do plano de carreira e pelo caráter acadêmico de ensino e pesquisa: “Atualmente o cenário mudou um pouquinho, mas eu não diria que os que estão vindo para cá estão vindo por falta de opção. Estão vindo porque querem uma carreira efetivamente acadêmica, trabalhar no ensino e na pesquisa e tal”.

Os depoimentos permitiram verificar que a estabilidade foi o único ponto em comum mencionado pelos professores das três redes de ensino como atrativo da carreira. Plano de carreira e salário, enquanto atratividade, foram mencionados apenas pelos professores das

Redes Municipal e Federal. Ao contrário, os professores da Rede Estadual de São Paulo apontaram esses aspectos como questões que são bastante insatisfatórias e que precisam ser revistas pelas políticas públicas de valorização do magistério estadual.

Como pudemos ver, as escolhas nunca são aleatórias, mas baseadas no contexto funcional que cada um está inserido. Como nos mostra Elias (1994, p. 17), “entre as necessidades e inclinações pessoais e as exigências da vida social, parece haver sempre, nas sociedades que nos são familiares, um conflito considerável, um abismo quase intransponível para a maioria das pessoas implicadas”. As pessoas estão sempre buscando uma existência individual mais satisfatória, no entanto, entre as exigências sociais e as necessidades individuais há contradições permanentes, é o que pudemos conferir claramente nos depoimentos dos professores da Rede Estadual, em que a insatisfação com vários aspectos a respeito da carreira torna-se evidente. Em contrapartida, os depoimentos dos professores das Redes Municipal e Federal mostram que as estruturas da carreira são menos contraditórias às suas necessidades individuais.

4.3 Condição das jornadas de trabalho

Sobre a jornada de trabalho, pudemos verificar no capítulo 2, que as cargas horárias dos professores, nos três modelos de carreira, são bem diferentes entre si, apresentando proporções diferentes em relação ao tempo destinado ao planejamento de aula e à quantidade de aulas ministradas.

Nos depoimentos das professoras da Rede Municipal não apareceram grandes queixas em relação à carga horária, à proporção de tempo destinado às aulas e tempo de preparação de aulas e atividades coletivas, pois a maioria das professoras entrevistadas se enquadram na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), isto é, 40 horas de trabalho semanais, 25 horas-aula e 15 horas adicionais, sendo 11h na unidade escolar e 4h em local de livre escolha. No entanto, fez-se notório que outros enquadramentos da Rede Municipal, que não o JEIF, comprometem as condições adequadas de trabalho e geram sobrecargas ao professor.

Mas assim, esse horário [JEIF] eu acho bem bacana. Dá tempo para preparar atividade, dá tempo para se formar, não é? Se integrar com os outros colegas para ver o que os outros colegas estão fazendo. Eu acho um tempo suficiente. Mas, quem não opta por essa jornada, tem só 3 horas por semana. Então, ela tem 45 minutos, em três dias. E daí eu já acho bem

pouco. [...] Eu acho que é insuficiente. Geralmente, aqui temos pouquíssimas pessoas que não são JEIF, são só as que acumulam cargo. Então, você já fica esse tempo aqui e tem outra escola. Daí eu acho bem apertado, não é? [...] Isso reflete muito. Professor que acumula cargo já tem um perfil diferenciado. Agora, devido a essa jornada então, eu acho que daí já compromete sim (Prof.^a Helena, 2017).

Denise também concorda que a JEIF é uma jornada que garante tempo para o professor desempenhar tarefas fora da sala de aula, mas ainda acredita que ele é insuficiente, pois contempla mais as atividades coletivas e de formação e menos as atividades individuais, como o planejamento de aulas e correção de atividades.

Bruna, Caroline e Melissa afirmaram que, mesmo em condições de trabalho favoráveis, o professor sempre tem, pela natureza do seu trabalho, um acúmulo de tarefas. De acordo com Melissa, sempre tem “uma coisinha ou outra para fazer em casa, senão acaba acumulando. Tem o burocrático da sala, que é preencher o diário, tem as questões das atividades, organizar, preparar [...]”. Caroline e Bruna também reforçam: “[...] a gente usa muito tempo em casa. Você acaba ultrapassando essas duas horas livres, em casa ou em qualquer outro lugar para o planejamento de aulas” (Prof.^a Bruna, 2017).

A gente sempre acaba levando as coisas pra casa, porque é muito corrido. As vezes o professor divide essas horas, então ele faz três em um dia, dois em outro [...] não é o suficiente. Tem professor que faz a opção de uma hora por dia, que não dá nem uma hora, é 45 minutos. [...] Então, em 45 minutos é só o fato de você pegar os cadernos, abrir, já tem que fechar, porque não dá pra fazer muita coisa [...] Não acaba rendendo (Prof.^a Caroline, 2017).

Na Rede Estadual, a questão da jornada de trabalho parece mais crítica, pois os professores afirmam que se sentem sobrecarregados com a quantidade de horas-aulas atribuídas, tendo pouco tempo para planejamento, correções de atividades e provas e para atendimento individualizado aos alunos.

Segundo Pedro, há professores que trabalham em 4 ou 5 escolas e em três períodos para suprir as necessidades salariais, o que compromete a qualidade do trabalho e o tempo para a formação continuada. Como nessa rede o salário dos professores é proporcional ao número de aulas dadas, muitos professores acabam inchando sua carga horária com aulas e, conseqüentemente, tendo um número grande de turmas e alunos. A professora Laura, por exemplo, leciona para 16 turmas, sendo aproximadamente 480 alunos:

Eu como sou professora de sala de aula, eu ainda tenho 16 diários, eu levo trabalho pra minha casa, eu estou com um monte de coisa de aluno para corrigir e jamais eu faço esse monte de coisa no ATPL, porque eu gasto

muito mais tempo pra isso. Em sala de aula eu não tenho tempo de corrigir nada, porque em sala de aula eu preciso passar o meu conteúdo em 45 minutos, que é a noite. E se você for hoje lá em casa, vai estar cheinho, na minha mesa, de trabalho pra corrigir, diário, fechamento de nota, e não dá pra fazer na escola, muito menos em sala de aula, porque em sala de aula, o tempo é cronometrado [...] mas eu levo muita coisa pra eu fazer tudo em casa (Prof.^a Laura, 2017).

A professora Ester, está atualmente na função de coordenadora pedagógica, mas enquanto docente também lecionava para 16 turmas com 40 alunos cada, uma média de 640 alunos. Isso significa que o planejamento das aulas deve abranger essa quantidade elevada de alunos, considerando a correção de atividades e provas de cada um deles. E nas palavras de Ester “essa é a vida da maioria!”. Pedro conta que, antes de ser readaptado, tinha em média 15 a 16 aulas por dia e dedicava-se em casa para dar conta desse excesso de trabalho: “Era assim, eu basicamente não tinha fim de semana, inclusive para corrigir prova, às vezes, eu passava a noite corrigindo prova”.

O professor Romualdo foi enfático ao expressar sua insatisfação com a jornada de trabalho na Rede Estadual:

Esse tempo é até um absurdo dizer que ele, não chega nem perto do que é o ideal, porque só o trabalho que eu tenho como professor de Biologia para ler uma prova [...] Então nós perdemos um tempo muito grande [...] eu tenho dó das professoras de Língua Portuguesa, pegar as redações para ler[...] O professor teria que ter um tempo de atividades na escola para ele preparar na escola, fazer um trabalho diferenciado com os alunos, mas não é o que acontece. O que a gente vê é o professor que sai rapidinho de uma escola, já tem que ir para outra, ele perde o tempo dele no trânsito, e é tanta prova para corrigir [...] (Prof. Romualdo, 2018).

No caso dos professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo a jornada de trabalho aparece como uma questão menos crítica, já que há maior equilíbrio entre a proporcionalidade de aulas e de planejamento. Para cada aula ministrada, há uma hora de planejamento. Além disso, há a possibilidade dos professores se dedicarem a outras atividades que se tratam de pesquisa e projetos de extensão.

De acordo com a Resolução nº109/2015 (SÃO PAULO, 2015), o plano individual de trabalho dos professores que cumprem jornada de 40h semanais deve contemplar, no mínimo, oito aulas e, no máximo, doze aulas semanais, podendo, a critério exclusivo do docente, chegar a dezesseis horas de atividades de regência de aulas semanais.

Ao ver do entrevistado Wellington, essa normativa garante que o professor com perfil de pesquisador, tenha a possibilidade de cumprir uma carga horária que proporcione

condições adequadas para se dedicar a atividades de pesquisas. Dessas 40h semanais, devem ser garantidas também duas horas para participação em reuniões de área. Nessa jornada deve abranger também, no mínimo, uma hora de atendimento ao aluno e recuperação paralela. Apesar de todas essas especificações, os professores acreditam que esse modelo permite uma liberdade para ajustar seu trabalho de acordo com seu perfil.

[...] mas a gente tem muita liberdade pra definir a forma ou o horário que você vai fazer isso [...] E aí vai do perfil do professor. Tem professores, por exemplo, que se ele puder dar (qual que é o limite?) oito aulas no mínimo, então é oito aulas que vai dar. Se eu puder dar seis, eu dou seis, por quê? Porque ele é um professor pesquisador, então, ele gosta de desenvolver pesquisa ou ele gosta de desenvolver projetos de extensão, e tudo isso é permitido. Eu não, eu gosto de lecionar, eu acho a pesquisa importante, reconheço e incentivo, a extensão no Instituto é fantástica, mas o que me agrada é lecionar, e como essa resolução me permite fazer isso, então encho o meu PIT (plano individual de trabalho) com aula, então se eu puder dar dezenove aulas na semana, eu vou dar as dezenove aulas, e eu, particularmente, participo de outros projetos, então, além dessa carga horária, eu hoje atuo em uma comissão que está reestruturando a grade do curso, então, nós visitamos as empresas da região, redefinimos um perfil de saída, e aí essas comissões tem carga horárias mínimas por semana que você tem que trabalhar. Mas a gente tem muita flexibilidade. Se tem uma palavra que defini a forma de atuar no Instituto é a flexibilidade. Essa liberdade traz muita satisfação (Prof. Wellington, 2017).

O professor Reginaldo reforçou que organização da jornada de trabalho dos docentes são bem flexíveis e que fica a critério de cada um gerenciar o seu tempo destinado às atividades extraclasse. Por isso, ele menciona que é necessário que cada um regule a quantidade de atividades que assume, de forma que não exceda o tempo e comprometa a jornada de trabalho para qual cada um foi contratado.

Como vimos no capítulo 2, os professores dos Institutos Federais podem optar por um entre três regimes de trabalho: regime parcial de 20 horas, regime de 40 horas e regime de dedicação exclusiva. Para os docentes que assumem a função de diretor, o regime de trabalho passa a ser de dedicação integral. O professor Benício, que no período em que ocorreu a entrevista estava na função de diretor, explicou como é o processo de atribuição de aulas para os professores que assumem a função de gestor. Enquanto diretor, o docente tem a prerrogativa de não assumir sala de aula, podendo contratar um substituto temporário para sua vaga. No caso de Benício, ele optou por continuar lecionando e, portanto, nesse caso, não houve a contratação de substituto. Benício tem cerca de 4 a 8 aulas de atribuição por semestre, orienta TCC e projetos de pesquisa concomitantemente a suas atribuições de diretor.

Enquanto gestor, o professor Benício declara que as 40 horas de trabalho semanais não dá conta de todas as tarefas que ele tem a cumprir e que, portanto, ele acaba trabalhando para além do tempo previsto:

[...] A burocracia, as aulas, o planejamento, enfim, tudo isso, lógico, tem o suporte de muita gente é claro, não é um Superman que faz tudo. Se não tivesse gente abaixo de mim não daria conta. Não são servidores em número suficiente, então, a gente acaba ficando muito sobrecarregado. Não só eu como os diretores adjuntos, os coordenadores de setores e tal. A gente trabalha em um limite muito claro do que a gente tem condição de fazer. E por muitas e muitas vezes a gente quer fazer alguma coisa um pouquinho mais fora da caixa, fora daquela atribuição básica do dia a dia. [...] Só que a gente já sabe que vai ter que... vai entrar na hora 41, 42, 43. Vai trabalhar sábado, vai trabalhar domingo, vai... acontece (Prof. Benício, 2017).

Apesar de o professor Benício mostrar que, muitas vezes, o seu trabalho acaba ultrapassando o tempo de jornada previsto, podemos destacar esse como um caso específico no grupo de professores entrevistados, por estar em uma função que requer outra responsabilidade e que, em seu caso, soma-se às aulas. Mas, considerando as falas dos demais professores, é possível perceber uma tranquilidade em relação à jornada de trabalho, principalmente em relação à proporção entre o tempo de aula e o tempo de preparação, além de um tempo reservado para reuniões e participação em projetos. Enquanto no Estado o tempo dedicado às aulas é de 4/5 de toda a carga horária, no caso do Instituto Federal é de, no máximo, 2/5. Isso parece ser um grande diferencial que marca explicitamente a satisfação ou insatisfação com o trabalho nos discursos.

4.4 Avaliação de desempenho e os mecanismos de regulação

A avaliação de desempenho individual tem sido cada vez mais incorporada aos processos relacionados aos planos de evolução na carreira das Redes Municipal e Federal. De acordo com a concepção dos professores entrevistados, essa avaliação aparece como um processo que visa atender meramente a burocracia interna da escola, com pouca efetividade para incentivo profissional.

Na Rede Municipal, de acordo com os depoimentos das professoras, essa avaliação tem se resumido a um mero questionário, com poucas perguntas estruturadas, que não variam muito de um ano para o outro, e que, após a finalização, são encaminhadas para as respectivas Diretorias de Ensino. O procedimento é muito simples, o professor faz uma avaliação de si mesmo e também avalia a escola, enquanto os gestores fazem uma avaliação

dos professores, que são focadas essencialmente na questão da assiduidade e do comprometimento.

Nos Institutos Federais, o procedimento não é muito diferente, segundo os depoimentos dos professores. A cada dois anos o departamento de recursos humanos do Instituto solicita aos coordenadores que se faça uma avaliação de desempenho dos docentes subordinados a ele. O diretor faz do coordenador e o coordenador faz dos docentes. Os critérios de avaliação são focados na assiduidade, na frequência da participação nas reuniões e prazo da entrega de documentos (diários, planos de aulas, etc.). O grau do desempenho é avaliado de forma subjetiva e, segundo o professor Wellington, “não existem métricas claramente definidas”. Assim que o coordenador atesta a competência e o desempenho do professor, ele está apto para mudança de estepe na carreira. Não há nenhum outro meio de avaliação e essa foi a crítica da maioria dos professores. Somente no último nível, para pleitear o nível titular é que há um processo seletivo mais apurado, com critérios bem definidos, com exigência de projeto avaliado por uma banca acadêmica.

Reginaldo comentou sobre uma minuta de resolução para avaliação docente, desenvolvida pela Comissão de Estudos para Avaliação de Desempenho Docente (CPPD), para efetivação de progressão e promoção na carreira EBTT. Essa minuta foi desenvolvida em 2017 e está disponível para a apreciação da comunidade, estando a comissão disponível para receber sugestões de inclusão, alteração ou exclusão de itens da minuta.

Em 2013, por meio da Portaria nº 554, estabeleceu-se as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao plano de carreiras e cargos do magistério federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. De acordo com essa portaria, em seu artigo 5º, ficou estabelecido que a avaliação de desempenho para a progressão obedecerá aos critérios regulamentares, bem como às normas procedimentais estabelecidas pelo Conselho Superior competente da Instituição Federal de Ensino, incidindo sobre as atividades relacionadas a ensino, pesquisa, extensão e gestão, avaliados, também, a assiduidade, responsabilidade e qualidade do trabalho.

A Portaria nº 3.206, de 2017, recompõe a comissão de estudos sobre avaliação de desempenho e indica que os componentes de avaliação incluem a avaliação dos Relatórios Individuais de Trabalho (RITs, que valem 800 pontos para quem é do regime de dedicação exclusiva); a avaliação discente; a participação em bancas examinadoras, avaliações e pareceres e produções artística, científica, cultura, de inovação ou técnica/tecnológica. De

acordo com o parágrafo 3º dessa minuta, o modelo será completado pela avaliação de assiduidade/pontualidade do trabalho. A pontuação mínima para progressão/promoção é de 3200 pontos para docentes do regime de 40h ou de dedicação exclusiva.

Como ainda não entrou em vigor esse novo modelo de avaliação de desempenho, o professor Wellington, julga que, do modo como está atualmente, a avaliação de desempenho é muito simples e proporciona estagnação profissional, é necessário que a avaliação de desempenho tenha um modelo muito mais eficaz:

[...] As regras hoje são (é duro falar isso), mas elas são relativamente simples de serem cumpridas, elas têm pouco grau de desafio, então, eu acredito se, associada com a carreira, existisse métricas, objetivos que estimulasse um pouquinho mais o desempenho individual, a gente poderia ter mais frutos desse instituto, poderia trazer uma eficácia maior. Me refiro não somente a formação. A formação no sentido amplo, por exemplo, qual o grande incentivo dentro do incentivo do Instituto Federal? É você ter título, então você fazer um mestrado, um doutorado, tudo bem, mas e depois? Eu já tenho um mestrado, já tenho um doutorado, então a carreira acaba ficando assim: eu participei da reunião? Participei. Entreguei o documento no prazo? Entreguei, então vou progredir. Eu acho isso muito pequeno diante do potencial que você poderia oferecer. Então, por exemplo, você tem um projeto de pesquisa que trouxe resultados, ou você conseguiu um método de ensino diferente? Ou os alunos estão conseguindo uma empregabilidade boa, graças a sua formação? [...] Hoje eu acho muito simples, então você provoca um modelo de estagnação. [...] acomodação e conseqüentemente o sistema acaba se torna pouco eficiente. Poderia ser mais eficiente (Prof. Wellington, 2017).

A avaliação de desempenho é um tema controverso e polêmico também na academia, pois, como está relacionado a incentivos por produtividade e a condicionantes para as progressões remuneratórias, pode induzir à responsabilização dos docentes pelos resultados educacionais (ABREU, 2016). A avaliação de desempenho como condição de progressão funcional, dessa forma, “torna-se vinculada aos resultados dos alunos nos testes de larga escala nacional, estadual ou municipal, medida que tem sido criticada por sindicatos e por pesquisadores da área educacional” (ARELARO *et al.*, 2016, p. 266).

Esse tipo de avaliação tem contaminado as propostas atuais de planos de carreira e de estatutos do magistério trazendo o critério da ‘competição’ entre pares e da meritocracia como importante fator de motivação para uma atuação docente mais criativa, dinâmica e atualizada. Na nova fórmula, substitui-se a isonomia salarial que, historicamente, fundamentou o trabalho coletivo como condição de sucesso de uma escola e de uma equipe de professores e especialistas, por uma competição entre pares na qual quem se destaca dos outros, deve ser premiado para continuar ‘motivado’ a se dedicar. Em compensação, aos ‘acomodados’, o mínimo da remuneração deve ser mantido na tentativa de os ‘convencer’ que, se

quiserem ganhar mais, terão que se dedicar mais e sempre (ARELARO *et al.*, 2016, p. 281).

Nessa mesma linha de pensamento, Piolli (2015) também trata da avaliação de desempenho atrelada à lógica da produtividade e competitividade, mostrando que o controle do trabalho docente e a responsabilização de suas práticas são decorrentes do neotecnicismo pedagógico e do discurso da qualidade implantado nas redes de ensino, que tem por finalidade ajustar as escolas aos esquemas de performatividade para atingir metas do IDEB.

Torna-se, portanto, essencial olhar atenta e criticamente a esse tipo de avaliação que tem imperado nas propostas atuais dos planos de carreira docente. Apesar da Rede Estadual não ter sido mencionada com esse sistema de avaliação de desempenho, pudemos verificar a implantação do sistema de bonificação (que será analisado mais adiante), que também segue essa lógica de meritocracia. Essas propostas aparecem como políticas para promover o incentivo e a motivação docente, no entanto, promovem práticas de total responsabilização do professor pela qualidade do ensino e de controle sobre o trabalho docente.

A abordagem de Elias (1994) nos inspira a ver a avaliação de desempenho como uma lógica das políticas públicas advinda com intencionalidade de regulação social que se propõe a controlar os comportamentos docentes, estimulando as relações internas do pessoal docente a responderem às propostas impostas pelas políticas de ensino. De acordo com Elias, os indivíduos funcionam como “um vetor que dirige continuamente valências dos mais diferentes tipos para outras pessoas e coisas, valências estas que se saturam temporariamente e sempre voltam a ficar insaturadas” (ELIAS, 1994, p. 37). A flexibilidade, adaptabilidade e a sua capacidade de se adaptar a tipos mutáveis de relacionamentos são responsáveis por tornar o indivíduo mais suscetível às mudanças sociais. Logo, compreendemos a avaliação de desempenho com essa intencionalidade de estimular os professores a se adaptarem ao perfil traçado pelo governo. No entanto, como mostraram os depoimentos, essa lógica da produtividade e competitividade que está por trás da avaliação de desempenho não tem atingido sua plenitude na prática, pois, como mostram os professores das Redes Municipal e Federal, a avaliação de desempenho praticada ainda não passa de uma mera burocracia que atravessa as redes de ensino como mais uma das tarefas a ser cumprida, sem muitos critérios e efetividade. Com isso, ainda em tempo de se discutir a necessidade e o sentido da avaliação de desempenho, podemos questionar se ela é uma ferramenta que pretende promover motivação ou se é apenas uma tática de controle político que pretendem moldar socialmente

os professores, aproveitando da maleabilidade das funções relacionais que modificam a estrutura do comportamento e a forma de autorregulação docente.

4.5 A margem de decisão individual e a mobilidade na carreira

De acordo com Elias (1994), a construção dos acontecimentos históricos não é determinada de forma unilateral, não é construída só por indivíduos ou só pela sociedade, mas por uma sociedade de indivíduos. Isso nos leva a compreender que a margem de decisão individual é sempre limitada, pois as decisões dos indivíduos não são construídas independentemente, mas sempre formuladas a partir das histórias de suas relações e de suas interdependências. Como nos lembra Elias (2001, p. 147), “as dependências recíprocas das pessoas não são obviamente sempre as mesmas em todas as sociedades”, então é preciso mostrar como é que as interdependências mudam, à medida que os grupos sociais se diferenciam entre si.

A clareza sobre essa vertente teórica é importante para compreendermos que as composições de grupo de professores são diferentes conforme a rede de ensino. O modo de cada grupo se relacionar com as questões postas pelas carreiras mudam à medida que as condições de trabalho se diferenciam. Como revelaram os depoimentos, a satisfação ou a insatisfação dos professores com os planos de carreira são semelhantes conforme a rede de ensino em que se está inserido. Nas Redes Municipal e Federal, os profissionais entrevistados demonstram-se bastante satisfeitos com a carreira e as condições de trabalho a que estão submetidos. O que não foi perceptível nas entrevistas dos professores da Rede Estadual, onde a insatisfação e o descontentamento se tornou presente na maioria das falas, de forma explícita.

As falas das professoras da Rede Municipal de São Paulo convergiram, de forma geral, para tecer elogios às condições de trabalho e ao plano de carreira da rede que oferece uma mobilidade acessível e contribui com a valorização profissional.

Olha Andressa, eu acho que é assim, bem interessante esse plano de carreira. Eu acho que ser professora na Prefeitura de São Paulo ainda é uma oportunidade para quem gosta da educação, sabe? (Prof.^a Helena, 2017).

[...] eu faço realmente o que eu gosto, eu acho que eu demorei muito para chegar agora, aqui nessa rede, passei por tantas coisas pra chegar aqui, que eu, particularmente, valorizo demais, gosto muito de trabalhar na rede, vejo que ainda tem muitas coisas para mudar, pra acertar, mas eu acho que é um

processo mesmo que vai acontecendo aos poucos, que muita coisa ainda não é mediato, e tudo é construído, então eu estou também bastante satisfeita.[...] Por experiências que eu já tive em outras unidades esta unidade tem um diferencial muito grande, tá? Eu vejo professores muito dedicados, desempenhados mesmo. [...] Quando eu cheguei aqui, eu fiquei maravilhada com tudo que nós tínhamos de recurso [...] que marcou bastante nesta unidade, é o trabalho que desenvolve com todos os profissionais, independente do que está na sala ou não, ele é valorizado (Prof.^a Caroline, 2017).

Eu acho que [na Rede Municipal o professor] é valorizado [...] eu acredito que na prefeitura de São Paulo, eu vejo comprometimento, vejo um profissionalismo [...] em comparação com outras redes que eu trabalhei, é uma das que encontrei profissionais mais dedicados mesmo, um grupo bem preocupado, com tudo, tanto questões legais, conceituais, teórico, tudo. [...] Eu me encontrei. Gosto do que eu faço, não sei em pensar em fazer outra coisa, não sei o que eu faria, sinceramente (Prof.^a Melissa, 2017).

Eu acho o [plano de carreira] da prefeitura bastante promissor. Então de positivo tem que você pode evoluir por tempo, por títulos... Essa questão de títulos você vai fazer cursos, formações que vão te dar pontuação pra isso, mas que nem eu, no caso, sempre acumulando cargo, não era muito fácil tá fazendo curso, tanto que não fiz nenhuma pós até hoje, (risos) e então essa questão de se evoluir por conta do tempo que é a promoção e evolução por antiguidade, por tempo de serviço, foi o que eu conquistei aqui na prefeitura, agora a gente no estado é um caos essa evolução, o salário é muito defasado em relação a prefeitura, você não vê um estímulo assim sabe? (Prof.^a Denise, 2017)

Ao falarem sobre o plano de carreira, as professoras da Rede Municipal de São Paulo mencionaram, como aspectos positivos, a possibilidade de crescimento salarial e o estímulo à formação e ao desenvolvimento profissional. Como aspecto negativo, citaram os interstícios mínimos para evolução. Elas acreditam que o tempo de interstício poderia ser menor, pois, como existe a possibilidade de alcançar os pontos indicados em um tempo mais curto, a pontuação levada em consideração deveria ser em um limite de tempo menor. Outra crítica foi em relação ao mecanismo de caducidade dos pontos, isto é, os pontos contabilizados são apenas dos cursos realizados no período em que são apresentados, se o curso foi realizado no período anterior àquele necessário para adquirir os pontos, ele não é contabilizado e perde sua validade. Quando se adquire os pontos, o professor é obrigado a entregá-los, não podendo acumulá-los.

Tem que juntar uma quantidade. Como no meu caso, eu preciso de 13 pontos e meio, pra poder ir para o nível 17. Agora eu já consegui esses 13, agora vou pedir a evolução. Mas aí, o que eu já fiz, eu vou perder. [...] Se você somar lá 18, e é 13 o que você precisa, você acaba perdendo (Prof.^a Caroline, 2017).

Tem que ficar correndo atrás, porque você juntou os pontos, você é obrigada a entregar, por exemplo, 22, eu tenho que entregar [...] A única coisa que você não perde, que pode entregar quando quiser, é a licenciatura, que nós estamos fazendo, você pode segurar e falar "eu vou entregar quando eu for para o 17 e para o 18", por exemplo (Prof.^a Melissa, 2017).

Em 2014, a prefeitura promoveu muitos cursos, então o pessoal fez muitos cursos, quem teve oportunidade, ano passado também teve bastante curso, então, quem teve oportunidade foi fazendo. Aí chega no outro ano, você não faz quase nada e aí, às vezes, você não pode ficar usando os pontos (Prof.^a Caroline, 2017).

[...] depois que você passa os três anos do probatório, você pode dar esse salto duplo, né? Depois é um salto por ano, então, depende, tem ano que você produz muito mais, você poderia dar um salto duplo em um ano, por exemplo, por que não? Salto duplo é só na primeira evolução, ou triplo, que são 36 pontos. [...] Depois é de um em um. Então, poderia... tem ano que você produz muito, então você consegue ler, fazer curso, tem ano que não (Prof.^a Melissa, 2017).

Além dos interstícios e da forma como são acumulados os pontos dos cursos, a crítica também foi em relação à pontuação atribuída aos títulos de mestrado e doutorado. As professoras acreditam que os planos de carreira deveriam valorizar mais esse nível de formação, remunerando de forma mais justa os profissionais. De acordo com o diálogo de Melissa e Caroline, ambas concordam que não há muita diferença, em termos de reconhecimento e retribuição, entre professores titulados como mestre e doutor e aqueles que realizaram cursos curtos promovidos pela Secretaria Municipal ou pelo Sindicato dos professores:

C: Olha, às vezes, compensa mais você fazer três cursos pela prefeitura do que você se matar para fazer uma pós.

M: Ou seis cursos pelo sindicato, que cada um vale meio, você consegue 3 pontos.

C: É, seis cursos do sindicato, que você fica lá um domingo ou um sábado...

M: A balança é desleal.

C: Sim. Por isso que muitas pessoas, atualmente, têm feito opção por fazer os cursos do sindicato, porque...

M: É mais suave, né?

C: Ou mesmo o próprio PEA, que a gente estuda na unidade.

M: Estudo coletivo. Vale dois pontos por ano.

C: Quer dizer, você não precisa ter...

M: Financeiramente, você não tem que pagar para fazer.

C: Financeiramente, você não investe. Você tem que estar no horário para cumprir ali, não tem muitas exigências...

M: O profissional vai estar na escola...

C: E você vai estar ali equivalente.

A: Então, nesse sentido, poderia...

M: É desvalorizado... Eles poderiam valorizar mais.

C: Valorizar mais, sim, com certeza. Acredito até que se fosse muito mais valorizado, sei lá, acho que muita gente ia fazer.

M: Muito mais gente ia fazer, ia se esforçar mais (Prof.^{as} Caroline e Melissa, 2017).

Na visão dessas professoras, realizar uma pós-graduação não é tão vantajoso do ponto de vista da ascensão da carreira e, conseqüentemente, do retorno financeiro. Arelaro *et al.* (2016) destacam que os cursos de especialização, de mestrado e de doutorado não foram considerados condição para enquadramento na carreira por reivindicação sindical, que justificou que, grande parte da categoria docente não chegaria ao final da carreira, por não ter oportunidade para cursá-los. Esses autores mostram que, “se por um lado pode-se inferir que o plano de carreira da Rede Municipal de ensino de São Paulo incentiva a formação em nível superior, por outro não estimula a formação em pós-graduação” (ARELARO *et al.*, 2016, p. 274).

A Secretaria Municipal de Educação também não regulamentou, conforme previsto no art. 53, inciso II, da Lei nº 14.660, até o prazo de 2011, o direito de afastamento para cursar pós-graduação. Dessa forma, se um professor não conseguir afastamento para estudos e pedir afastamento para interesses pessoais, para cursar mestrado ou doutorado, em um período entre três e quatro anos, a pontuação que ele receberá por essa titulação será menor que a pontuação daqueles que permaneceram no exercício do cargo (ARELARO *et al.*, 2016).

Assim, pudemos verificar que a Rede Municipal de São Paulo não oferece tanto estímulo para que o professor desenvolva sua formação em nível de pós-graduação. O maior incentivo se dá por meio de cursos curtos, geralmente promovidos pela própria Secretaria de Educação.

Na Rede Estadual, o plano de carreira parece não ser um assunto muito esclarecido para os professores entrevistados, pois eles não demonstraram ter muita clareza sobre os processos de ascensão, bem como sobre a sua posição no plano de carreira. Foi perceptível algumas confusões como, por exemplo, a não diferenciação entre acréscimo salarial por tempo (quinquênio e sexta-parte, recebidos por todos os servidores públicos estaduais) e o acréscimo por evolução na carreira.

A professora Ester, que trabalha há 17 anos na Rede Estadual e hoje ocupa a função de coordenadora pedagógica, conseguiu apenas uma progressão horizontal e afirma não saber como funcionam os demais trâmites para ascensão. Laura, que também trabalha há 17 anos nessa rede, diz conhecer alguns critérios, mas não ter conseguido nenhuma evolução.

A passagem do nível I para IV, na carreira de Ester, foi conquistada conforme seus pontos adquiridos pelo título de Mestre. No entanto, ela acredita que essa progressão trouxe um acréscimo salarial pouco significativo, cerca de 5 a 10% do valor do salário.

Nas palavras do professor Pedro, “a questão da evolução é um pouco decepcionante” e nas palavras de Marta “é pouco atrativa e limitada”. Ester, Laura e Pedro concordam que o interstício mínimo na classe docente, que varia entre 4 a 5 anos para permanência em cada etapa, é um período muito longo. Além disso, de acordo com a segunda professora, nem a formação e nem o tempo de serviço são fatores relevantes na composição salarial.

[...] Então, não adianta você fazer bastante evolução, porque o estado não aceita, dá pra você ver a deficiência aí. [...] Tem que ser de cinco em cinco anos a evolução. Tem que ser bem pouquinho, porque ele não aceita [...] Não reconhece os cursos que você faz [...] Estou há 17 anos no estado e não tive nenhuma evolução, não tem por tempo e nem por experiência, nenhuma. [...] um professor que entra no estado hoje, vai ter o mesmo salário que eu estou tendo, a única coisa que esse professor não vai ter é o quinquênio, fora esse quinquênio, o salário dele é idêntico ao meu (Prof.^a Laura, 2017).

As professoras mencionaram o mecanismo de evolução por meio do Programa de Valorização do Mérito, que vigorou há alguns anos atrás, mas que não está mais vigente. De acordo com o Portal da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, este programa foi uma política implantada pela Secretaria da Educação que permitia que os educadores ampliassem os valores das vantagens financeiras com aumentos de 10,5% sobre o salário a cada três anos. Essa evolução se dava a partir da aprovação de uma prova realizada anualmente nas diretorias de ensino⁵⁶. Essa avaliação era exclusiva para titulares de cargos efetivos ou ocupantes de funções com atuação mínima de três anos. A promoção por mérito não era obrigatória e participaram os professores que se interessaram.

A professora Ester afirma não ter participado desse processo, por não concordar com os princípios desse programa. Ela acredita que esse processo deveria avaliar outros quesitos que não fossem vinculados ao conhecimento sobre sua área, já que todos que prestaram concurso público de provas e títulos já provaram ser habilitados e gabaritados na área de atuação. Ela sugere que esses processos deveriam reconhecer a experiência, o tempo de trabalho e a dedicação que o professor oferece no serviço prestado.

⁵⁶ Apesar de ser uma prova anual, os professores não podiam participar no ano seguinte (sendo aprovado ou não), era necessário respeitar o interstício mínimo.

Para Romualdo, “a prova de mérito é uma grande enganação”, pois favorece somente alguns e não avalia de forma coerente o merecimento de todos professores. Ele explica que existem excelentes professores, competentes, dedicados e envolvidos com o trabalho que são impedidos de realizar a prova ou que não conseguem realizá-la com êxito, e ficam, pelo menos, mais 3 anos sem sua merecida gratificação, aguardando até que possam realizar outra prova novamente.

Dessa forma, os professores da Rede Estadual utilizaram seus discursos para falarem acerca dos aspectos negativos que a carreira apresenta, apontando um plano de carreira deficitário e com muitos aspectos negativos. Já os depoimentos dos professores dos Institutos Federais apresentaram a questão da progressão de carreira de forma muito positiva, uma vez que eles se declararam realizados e satisfeitos. E nas palavras de Ronaldo “a evolução da carreira está melhorando cada vez mais”.

[...] vamos considerar o contexto social brasileiro, o contexto atual que nós vivemos, o salário [do professor do IF] é justo, ele é válido, comparativamente com os outros benefícios que você tem, que é a oportunidade de afastamento para a qualificação, a estabilidade que você tem, a progressão em carreira. Então, você pode até ter um salário imediatamente um pouco maior em uma universidade particular, em uma escola particular, mas se você coloca todo o pacote de benefícios, é muito difícil você achar uma oportunidade semelhante ainda hoje. Então, o salário no IF é interessante, o plano de carreira é interessante (Prof. Wellington, 2017).

[...] comparada a outras instituições, eu acho que o Instituto Federal valoriza bastante essa especialidade e retribui acima da média do país. Então, não tem nem como falar que o salário não faz jus, porque se você for comparar com outras redes de ensino, com certeza o Instituto Federal valoriza bastante (Prof.^a Valéria, 2017).

Como o salário dos professores é calculado com base no vencimento básico e na retribuição por titulação, as certificações em nível de pós-graduação são relativamente significativas nessa composição.

Para nós aqui uma vez que a gente tem a função do tripé universitário da mesma forma que universidades têm, é complicado você ter um sistema talvez que não retribua o cara por titulação. Porque você vai ficar numa posição cômoda. E para gente é necessário que o cara caminhe isso. Como é que ele vai fazer determinados tipos de pesquisa ou determinados tipos de interação com o setor produtivo, etc., se ele não tem uma... mesmo que não seja o stricto sensu, o mestrado ou doutorado, mas que ele não tenha outros caminhos, especializações ou qualquer outra coisa que vá fazer ele ascender na carreira.[...] Subir um pouco mais o salário base e reduzir um pouco mais a retribuição por titulação? Talvez. Mas eu não diria que é um

desenho horrendo ou completamente fora do que são as prerrogativas do que a gente tem que executar aqui. Tanto é que a maior parte dos professores daqui é titulada, a infinita maioria (Prof. Benício, 2017).

O professor Benício fez destaque também sobre a possibilidade de mudanças nas especificações para evolução na carreira que prometem considerar produção científica como critério para ascensão, o que pode vir a ser positivo e incentivador, retirando os docentes de um quadro mais cômodo, e ao mesmo tempo desafiador:

[...] E agora atualmente está circulando uma nova formatação para a progressão que sim, vai pontuar coisas. Vai pontuar, produção científica, produção em extensão. [...] Então, vai ser um pouquinho mais difícil, não é? [...]. Vai melhorar agora com essa nova métrica para progressão. [...] eu acho que a gente estava num modelo de avaliação muito cômodo.

Quando se trata de estabelecer métricas para evolução, é necessário rever qual é a proposta de ensino que a instituição se presta a realizar. No caso dos Institutos Federais é importante lembrar que eles oferecem cursos de Ensino Médio, Técnicos, Tecnológicos, Graduação e Pós-graduação. Do total das vagas, 50%, no mínimo, deve ser oferta de curso técnico e 20% de cursos de licenciatura, os demais 30% das vagas são de livre escolha de cada Instituto. O Ensino Médio é ofertado essencialmente por duas modalidades: integrado (formação técnica e Ensino Médio no próprio IF) e modular (concomitante sequencial, Ensino Médio já concluído ou em curso em outra unidade escolar, conciliado com o curso técnico no IF). Com isso é importante mencionar, como bem lembra Benício, que a pesquisa nem sempre é realizada com o nível superior, há desenvolvimento com pesquisas também com alunos do Ensino Médio. No entanto, o nível de rendimento dos trabalhos com os alunos do Ensino Médio não é o mesmo dos alunos de nível superior, o que torna o trabalho mais desafiador.

E eu não estou fazendo nenhuma crítica ao material humano do Ensino Médio. [...] Quer dizer, então, dá para desenvolver bons trabalhos? Dá. Mas não é o mesmo nível de maturidade, tanto pessoal quanto acadêmica de um aluno de nível superior. Então a gente lida aqui com esse mix, a gente está orientando aluno de Ensino Médio junto com os alunos de nível superior, etc. Então, a profundidade às vezes de alguns dos trabalhos que a gente tem de fazer estão limitadas pelo aluno que a gente está orientando.

Outro limitador destacado por Benício refere-se ao tempo de existência da unidade em que trabalha. Não há um histórico de pesquisas realizadas para se dar andamento, é necessário partir do princípio e começar essa construção de base.

A gente é muito novo, esse campus, por exemplo, tem 7 anos. [...] Quer dizer, o campus São Paulo, os campus das principais capitais, na formação de Instituto Federal nós estamos falando de 1 década, basicamente. 1 década para tudo, para essa expansão toda. [...] a gente saiu de 54, 56 unidades que eram as escolas técnicas federais, e chegou a 640 e tantas ali, mais ou menos na metade do primeiro mandato da Dilma. Então a expansão foi muito grande. E não foi todo mundo de uma vez. Então a gente tem escolas, campus com níveis de maturidade muito diferentes. O que a gente consegue produzir num cenário desse?

É importante destacar que, por conta da verticalização do ensino no Instituto Federal, os professores são polivalentes, podendo lecionar tanto no curso básico e técnico, quanto no tecnológico, graduação e pós-graduação. Apesar das ressalvas, essa versatilidade, segundo os professores entrevistados, foi considerada muito positiva. O professor Wellington afirma que essa possibilidade é interessante e exemplifica com uma situação:

[...] Uma vez aconteceu um episódio, muito curioso, que um professor do IF, doutor em administração, dando aula para o curso técnico, produziu um artigo científico, que incentivou alunos do curso técnico a produzirem um artigo científico e ele foi publicar esse artigo em um congresso no RJ, um congresso específico e importante da área de administração, e o pessoal não queria aceitar porque era um trabalho de nível técnico, e o meu colega foi e conseguiu abrir uma exceção e o trabalho entrou no congresso, e detalhe: ganhou como um dos melhores artigos [...] Então foi muito interessante, esse cruzamento, só que você tem também um outro lado, que, às vezes, falta didática, né? Porque um doutor está em um nível de conhecimento que, às vezes, ele tem dificuldade de alinhar à linguagem ao aluno do curso técnico, mas é um exercício. Eu acredito no modelo. Eu acho que tende a dar certo (Prof. Wellington, 2017).

Os Institutos Federais possuem muitos aspectos diferentes das demais escolas públicas e, ao ver dos professores, ora se assemelham à escola básica, ora se assemelham à Universidade. Esse destaque é importante, pois, em 2014, como mencionou o professor entrevistado Wellington, foi instituído um regime como resposta do governo à valorização dos docentes do Instituto Federal. Como no IF a natureza da pesquisa é diferente daquela desenvolvida na universidade, pois sua pesquisa é aplicada e deve estimular o desenvolvimento da região, é interessante ter docentes que tenham experiência profissional na indústria. Mediante a essa demanda, o sindicato PROIFES, criou um mecanismo chamado de Reconhecimento, Saberes e Competências (RSC), que faz parte da lei dos

salários do Instituto Federal. Como já explicitado no capítulo 2 deste trabalho, esse mecanismo proporciona a equiparação salarial daqueles professores que não possuem o título de mestre ou doutor àqueles que possuem. Isso significa que professores sem certificação em mestrado e doutorado podem ter a mesma percepção salarial daqueles titulados. Essa equiparação é concedida àqueles que cumprem alguns requisitos e permitem ser reconhecidos, por meio de sua experiência profissional, pelos seus saberes e competências.

A carreira de professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) se assemelha à vários aspectos da carreira do magistério superior (docentes lotados nas Universidades Federais – UFs), quando foi estruturado o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, 2013. O salário segue a mesma tabela, no entanto, se diferencia em relação ao Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), que não foi implantado nas UFs.

Alguns professores entrevistados fizeram críticas e outros teceram elogios a esse mecanismo. Os professores que acreditam na positividade do RSC, argumentam que essa medida possibilita que profissionais, que possuem um conjunto de conhecimentos prático, um *know-how* amplo em sua área de pesquisa, sejam valorizados tanto quanto àqueles que possuem formação e conhecimento acadêmico.

Por que é que eu acho a ideia interessante? Pelo o que eu te falei antes, a gente tem um mix de profissionais que vieram de condições diferentes. A titulação é clara para alguém que fez um desenho de carreira acadêmica, mas ela não é o melhor instrumento para um cara que ficou 2-3 décadas no setor produtivo. E te garanto, como alguém que ficou algum tempo da vida na indústria e depois ficou muito tempo da vida na academia, são dois saberes absolutamente distintos e tão importantes quanto. Principalmente para o tipo de educação que a gente faz aqui no Instituto que é uma educação tecnológica. Muitos desses colegas que vêm de chão de fábrica, que vêm de empresas de consultoria. Esses caras têm um conhecimento que nós acadêmicos puros não temos. E para o aluno que vai sair daqui para o mundo do trabalho é tão importante ou talvez dependendo para onde ele for, me arrisco dizer que talvez seja mais importante que o saber acadêmico puro, não é? Então para isso eu acho que o RSC é um negócio bacana, porque ele reconhece aquele tempo que o cara ficou lá fora. Ele estabelece parâmetros de igualdade. “Olha, se você tem 10 anos de experiência de carteira assinada, isso equivale a tantos pontos”. E aí ele vai juntando esses pontos e ele passa a receber como se ele fosse mestre, ele passa a receber como se ele fosse especialista, ou passa a receber como se ele fosse doutor (Prof. Benício, 2017).

De acordo com Reginaldo, não é em toda a área que o RSC faz sentido, mas para áreas, por exemplo, como de desenvolvimento tecnológico, o RSC entra em um contexto muito interessante:

[...] Primeiro, eu acho fantástico o RSC, eu acho que ele faz pouco sentido para as pessoas que são da área da educação, que é o meu caso. Por que que faz pouco sentido? Porque é aquela mesma história, a minha área de atuação é a minha área de pesquisa. Agora, por exemplo, o Mark Zuckerberg dono do Facebook, imagina que ele não tivesse o RSC, a única forma de ele ganhar mais, por ter um conhecimento, é tendo conhecimento acadêmico. O que a instituição ganha? Não é melhor ter o Zuckerberg como professor do seu curso de informática, do que ter um cara que desenvolveu um algoritmo e tem um título de doutor? É bem melhor ter Zuckerberg, certo? Agora, é justo, esse que não tem o título de doutor, mas tem um saber específico ganhar menos que eu, só porque eu tenho doutorado? [...]

Os professores Benício, Reginaldo e Ronaldo concordam com os aspectos positivos do RSC, mas fazem críticas ao modo como ele está implantado nos Institutos atualmente, com procedimentos muito acessíveis e pouco criteriosos.

Eu acho [o RSC] uma ideia interessante, mas acho que ele foi um pouquinho deturpado demais [...] Talvez eu retiraria alguns dos itens que pontuam dentro do RSC, porque eu não considero eles razoáveis (Prof. Benício, 2017)

[...] Então eu vejo com muito bons olhos a implementação pelo RSC, o que eu vejo com maus olhos, o modo como ele é instituído. Assim, no Instituto Federal de São Paulo se montou uma comissão pra fazer as regras de concessão do RSC e elas são muito brandas, você não precisa ser Zuckerberg pra conseguir [...] Então, assim, é muito mais fácil você conseguir o RSC do que você fazer o doutorado (Prof. Reginaldo).

Eu posso dizer, porque depois que eu consegui o RSC – 3, eu consegui avaliar outros docentes, de outros IF, de outras regiões, e eu percebia que era muito fácil, você se tornar um RSC – 3. Você fazia alguns cursos, cursos de capacitação, você fazia especializações, fazia experiências e aí você tinha uma pontuação [...] Pra você ter um conhecimento como doutor, você precisa ter um trabalho diferenciado, e não se avolumar experiências, que também são bem significativas, né? Experiências, trabalho em comissão, então as pontuações iam somando, somando, somando, e aí você falava “bom, mas o que ele fez de doutor?” Não tinha muito de pesquisa, entendeu? E aí eu via que todos os institutos tinham suas qualificações, mas que no final, eles conseguiam facilmente esse RSC – 3 (Prof. Ronaldo, 2017).

Os professores acreditam que esse reconhecimento pode gerar comodismo e ser pouco estimulante para aquisição de títulos.

[...] A lei fala que não pode desestimular, mas isso desestimula, porque tem equiparação salarial, então, ele começa a ganhar como um doutor e não vai precisar nunca fazer um doutorado. Então veja, não é a instituição e RSC que é problemático, o que é problemático são os critérios que o instituto fez para concessão.[...] isso desestimula, acho que tem muita gente que não quer fazer doutorado e o doutorado é importante para o IF, é muito importante, porque ele precisa se firmar como Instituição que faz pesquisa, que traz riqueza, não é só uma escolinha que dá diploma, é alguém que faz pesquisa, que é relevante para a sociedade, em outros aspectos, e você faz isso com doutor, a pesquisa se faz com doutor (Prof. Reginaldo).

Por outro lado, um dos entrevistados demonstrou que esse comodismo nem sempre impera. Ele mesmo é um exemplo de que existem professores que, sem titulação, já recebem remuneração equivalente àqueles que possuem doutorado, por meio do Reconhecimento de Saberes e Competências, e, mesmo assim, estão em processo de formação, por acreditarem na importância da formação acadêmica para o seu trabalho enquanto docente e pesquisador.

Mas, sejam adquiridas por meio do RSC ou pela ascensão do plano de carreira, as condições salariais dos professores da EBTT são mencionadas pelos professores como um grande diferencial das outras redes públicas de ensino.

Então, nós temos colegas lá que eram professores do Estado, fizeram concurso e hoje são professores da Rede Federal, e é impressionante a alegria que esses professores trabalham, a devoção que eles têm ao trabalho, aos alunos, aos resultados que eles conseguem, são maravilhosos. E quando você conversa com eles e falam “aqui eu tenho espaço e aqui eu tenho reconhecimento, coisa que eu não tinha onde eu estava” (Prof. Wellington, 2017).

Wellington conta sobre a experiência vivenciada nos conselhos de classe dos alunos dos cursos integrados, que envolviam os professores do Instituto Federal e os da Rede Estadual. Havia falas dos professores estaduais que denotavam as percepções sobre as desigualdades, existentes entre as carreiras, que impactavam diretamente no trabalho:

[...] quando a gente fazia conselhos de classe, fazia reuniões com todos, era injusto, porque nossos colegas não tinham a mesma carga horária de preparação, o salário era bem mais baixo, então, virava e mexia, soltavam: “mas, espera aí, vocês estão falando de um universo que não é o nosso! Como é que vocês querem ter um desempenho parecido, sendo que a gente não está no mesmo lugar?”. Tanto que isso foi uma das coisas que motivou o fim da parceria, essa diferença de carreira.

Infelizmente essas falas registram como as condições desiguais perpassam os grupos profissionais e implicam na qualidade do trabalho. A qualidade do ensino no Instituto Federal é uma característica muito mencionada pelos professores, que enaltecem seu próprio trabalho e de seus colegas. Para Wellington, as boas condições de trabalho e a qualidade do ensino estão muito inter-relacionadas:

[...] Então, os alunos da Rede Federal estão entre os melhores do Brasil. [...] Apesar da gente não ter um indicador que meça essa eficiência, que nos cobre o resultado, existe um compromisso do próprio docente, então a gente tem nossos próprios critérios, mesmo que não explícitos, mas existe o nível de qualidade do aluno da federal que nós não deixamos cair. [...] Então, existe um esforço coletivo, não individual, mas coletivo, para que o aluno tenha a melhor formação, e a gente se orgulha, claro. [...] Isso, sem dúvida, é fruto da carreira (Prof. Wellington, 2017).

Por tudo isso, pudemos perceber que, direcionados a refletirem sobre os planos de carreira, os professores das Redes Municipal e Federal fizeram algumas análises sobre a estrutura do plano de carreira, indicando poucos aspectos que precisam ser revistos e destacando vários aspectos positivos. Já aos professores da Rede Estadual, demonstraram não ter muito conhecimento sobre os processos de evolução na carreira, atendo-se somente às dificuldades que encontram para melhorias salariais e aos desafios constantes que perpassam a profissão no trabalho como um todo.

As análises dos depoimentos nos permitiram refletir sobre a marca das decisões individuais baseadas nas possibilidades de mobilidade da carreira, conforme a rede de ensino. Planos de carreira que permitem maior mobilidade provocam intervenções mais efetivas nas ações e escolhas dos professores, enquanto planos de carreira que não possuem mobilidade tão evidente, provocam intervenções menos explícitas e impactantes nas suas escolhas profissionais.

Os professores, especificamente os das Redes Municipal e Federal, demonstraram-se muito favoráveis a tais processos de evolução que se dão por meio dos planos de carreira, por acreditarem que eles permitem um avanço profissional e um reconhecimento salarial. Como pudemos ver em Elias (1994, p. 118), essa vontade de crescimento é próprio dos indivíduos, mas na realidade parte de uma necessidade criada a partir das aprendizagens sociais:

[...] esse desejo de se destacar dos outros, de se sustentar nos próprios pés e de buscar a realização de uma batalha pessoal em suas próprias qualidades, aptidões, propriedades ou realização, por certo é um componente fundamental da pessoa individualmente considerada. Trata-se de algo sem o qual ela perderia, a seus próprios olhos, sua identidade de indivíduo. Mas

não é, simplesmente, parte de sua natureza. É algo que se desenvolveu nela através da aprendizagem social.

Isso significa que os professores sofrem mais estímulos para investirem em suas carreiras quando os planos de evolução são mais promissores, em contrapartida, os professores perdem interesse nos planos de carreira quando eles não prometem grandes mudanças para a vida profissional e pessoal do professor. As escolhas para ascensão na carreira, conforme as oportunidades, desencadeia uma sequência de ações, que não depende apenas do professor, mas do poder e das condições de atuação na rede móvel, pois “a margem individual de decisão é sempre limitada” (ELIAS, 1994, p. 51). Os professores decidem por investir na carreira de acordo com aquilo que lhe é interessante e possível nos moldes dos planos de carreira apresentados em cada rede de ensino.

Assim, pudemos perceber que opinar sobre planos de carreira tem a ver não somente com os aspectos objetivos dessa questão, como sobre os aspectos subjetivos que envolvem o ser professor em cada rede de ensino, uma vez que cada um não faz escolhas livremente, mas cria ideais conforme o contexto social em que vive.

4.6 Funções e cargos nos quadros de magistério: prescrição e limites

De acordo com a legislação nacional, as diferentes funções do magistério permitem a organização da carreira do magistério a partir de duas opções, como cargo único ou cargos diferenciados. Como cargo único, o profissional pode exercer funções de docência ou de suporte pedagógico, de forma concomitante ou alternada, conforme a habilitação do titular do cargo. Como cargos diferenciados, o profissional deve escolher se ingressa no cargo de docência ou de suporte pedagógico, designados como especialistas em educação para exercer a administração, o planejamento, a inspeção, a supervisão e a orientação para educação básica. Enquanto professor, na opção de cargo único, há significado amplo, responsável por todas funções de magistério, na opção de cargo diferenciado, professor é um termo restrito, que corresponde apenas ao profissional responsável exclusivamente pela docência (DUTRA JUNIOR *et al.*, 2000).

Quanto ao exercício das funções no quadro do magistério das redes estudadas, pudemos verificar as duas situações previstas na legislação nacional, carreiras que concebem o magistério como cargo único e como cargo diferenciado. Nas Redes Estadual e Municipal, o magistério é composto por cargos diferenciados, sendo o cargo dos gestores educacionais

diferente da classe docente. Na Rede Estadual, coordenação e vice direção são designação do cargo docente e direção é um cargo de suporte pedagógico. Na Rede Municipal, os cargos de coordenação pedagógica e direção escolar fazem parte da classe dos gestores educacionais e também são cargos de uma carreira diferente da classe dos docentes. Embora essa distinção no quadro do magistério municipal seja existente, não podemos deixar de mencionar os casos em que os professores são designados coordenadores ou diretores, na falta de tais profissionais, como o caso da professora Helena que entrevistamos para este trabalho. Nos Institutos Federais o cargo do magistério é único, e, portanto, a função de suporte pedagógico é exercida pelos ocupantes da classe docente.

Há de se considerar que a vantagem em ter um cargo único permite que o professor tenha a oportunidade de percorrer todas as funções do cargo, sem necessariamente existir hierarquias e categorias de nítida separação entre o corpo técnico administrativo e pedagógico e o corpo docente. Dessa forma, os profissionais da educação são docentes que podem optar por exercer funções de apoio à docência, permitindo uma mobilidade no exercício das funções docentes. Ao longo de sua vida, o profissional pode alternar a função de docência e de suporte pedagógico conforme seus interesses e desejos, permitindo uma renovação no exercício das funções de magistério, não constituindo campos profissionais isolados (DUTRA JUNIOR *et al.*, 2000).

Nos Institutos Federais, a função de coordenação (administrativa, de recursos humanos, de extensão, etc.) pode ser desempenhada por um técnico administrativo ou por um docente. Os coordenadores podem ser designados pelo diretor ou, se esse preferir, por eleição. A coordenação é uma função gratificada e designada pelo período de dois anos. Quando um docente assume a coordenação, dedica uma parte do tempo às atividades de coordenação e uma parte à ministração de aulas, com um número reduzido de aulas. A diretoria também pode ser composta por um docente, por um período de quatro anos, com possibilidade de prorrogação. Os diretores podem ter atribuição de aulas, assumindo um limite mínimo e máximo de horas-aulas. Há também a função de diretor adjunto. A reitoria e pró-reitora também são desempenhadas por docentes ou técnicos administrativos. Todas funções de gestão têm um mandato e assim, que esse termina, o profissional volta para seu cargo de origem.

O professor Benício, quando entrevistado, estava designado diretor. Ele esclareceu como é o processo para a designação da função e a organização das atribuições. A função de diretor é eletiva e concorrem profissionais de nível superior, sejam docentes ou técnicos em

assuntos educacionais. O docente que é eleito à função de diretor permanece no cargo de docente, sendo optativo assumir aulas:

Então eu continuo professor, continuo lecionando, eu até tenho a prerrogativa de não assumir aulas por estar na direção, mas eu diria que são os poucos momentos de escape onde eu tenho [riso] onde eu me divirto um pouquinho mais... [acha graça] nas aulas. Então, eu continuei dando aula, tanto no técnico quanto no superior. Normalmente eu dou de 4 a 8 aulas por semana mesmo estando na direção. Então, eu assumi a direção em agosto de 2013, passei por um período, teve uma segunda eleição e fui reeleito. Vou até abril de 2021. Então durante esse tempo eu estou como diretor, mas continuo como concursado, como docente. Depois eu volto para sala de aula.

Benício também explicou de forma mais detalhada como ocorre os trâmites para as eleições da diretoria do IF, fazendo uma avaliação positiva desse processo, principalmente pelo seu caráter democrático:

[...] Essa eleição, ela é entre todos, tanto docentes, técnicos administrativos e alunos. Todos eles votam. É uma eleição direta, não é peso um para um, até porque teria uma distorção muito clara entre os alunos, porque são uma massa muito maior. Embora eles venham votar em menor quantidade, em via de regra, é diferente você pegar... hoje eu tenho aqui quase 900 cabeças aqui contra cento e poucos servidores. Então a gente faz um cálculo que a gente chama de potencial votante, que tem a ver com quantos possíveis votantes e quantos efetivamente vieram votar. E o voto é um terço, um terço, um terço. Mas todos estão representados, ainda assim é uma estrutura melhor do que na universidade, por exemplo, para eleição para algumas coisas. Em que praticamente o voto dos alunos quase não tem peso nenhum, aqui pode se decidir eleições e já se decidiu com voto de aluno em relação aos servidores. Então eu acho que é superimportante isso daí, é saudável para a instituição.

Ronaldo também avalia positivamente as eleições para a diretoria do IF, destacando a importância da votação direta:

[...] eu acho que a eleição direta ela é fundamental, dando peso para funcionários, alunos e docentes, eu acho que a forma que foi feita, é uma forma que você põe o compromisso do representante, então eu acho, que o atual reitor quando sair, vai voltar para ser professor, uma pessoa respeitada pelo que ela fez, nosso diretor está lá e sabe que daqui 4 anos ele vai ser professor de novo, vai trabalhar com os funcionários, trabalhar com alunos, ou seja, eu acho que ele não vai querer acabar com sua competência no Instituto, fazendo coisas... Então, eu acho que esse compromisso, eu acho que é fundamental. [...] Então, eu acho que essa sacada é interessante do IF, ser uma votação direta com pesos, com proporcionalidades com professor, funcionário e aluno.

Segundo esses professores, a votação direta, com pesos e proporcionalidades nos votos entre professores, funcionários e alunos é muito importante por manter a representação de toda a segmentação da comunidade institucional na tomada de decisão sobre a designação da diretoria do campus.

Sobre a possibilidade da alternância da função entre docência e suporte pedagógico, os professores dizem acreditar que isso é muito saudável para as relações cotidianas e permite manter os interesses dos docentes na mão daqueles que pertencem a esse grupo. Para eles, essa rotatividade permite também que haja sempre uma renovação de energia humana, sendo um processo que evita o comodismo e mantém os interesses democratizados. Esse mecanismo cria um senso de coletividade, pois faz com que cada docente se sinta responsável, em algum momento, por pensar em assumir algum desses cargos designados, já que manter tal rotatividade exige que haja pessoas dispostas a se candidatarem.

Nessa relação, os professores afirmam que esse modelo permite que se crie uma hierarquia com menos subordinação e mais colaboração. Como cada um está em uma posição flexível, ora na posição de dirigente ora na posição de subordinado, a relação se estabelece de uma forma mais elástica e maleável.

[...] o coordenador eu não tenho dúvida que tem que ser um docente [...] Eu acho que isso traz muitos ganhos, é um cara que está ali, há um revezamento, então há um senso de coletividade. Eu acho muito estranho, por exemplo, no estado, você ter diretores que são diretores e não docentes. Ele sempre é diretor e os professores são sempre professores, fica uma coisa, se constrói uma hierarquia que eu não acho saudável, quando você tem tudo docente, eu acho que a hierarquia é muito saudável [...] (Prof. Ronaldo, 2017).

[...] Super, superpositivo. [...] A rotação de poder eu acho que ela é benéfica via de regra. [...] Mas pelo menos em essência, colocar pessoas que pensam diferente, que tem experiências de vida diferentes até, nos cargos é interessante para a instituição, como um todo, não só instituição termos físicos, mas instituição termos de pessoas e todo o restante. No caso específico de ser entre nós, quer dizer, um cara ascende e depois volta. O antigo diretor dessa unidade é docente aqui. [...] Dou aula junto com ele, estamos nos mesmos cursos e etc... mas depois vem outro colega para cá, com outras experiências e outras formações. Eu acho que isso aí é super benéfico e está posto na própria lei de criação dos institutos, não é? (Prof. Benício, 2017).

Como a evolução na carreira ocorre independentemente de o professor assumir ou não essas funções, os professores, que assumem funções de gestão, assim o fazem para

adquirir novas experiências e por acreditarem que têm contribuições importantes para oferecer ao Instituto, sejam elas administrativas ou pedagógicas.

De acordo com os discursos dos professores e a forma como a carreira na Rede Federal está estruturada, assumir cargos de gestão é visto como uma responsabilidade diferente da que é exercida pelo professor, nem mais e nem mesmo importante, mas tão essencial quanto. Já na Rede Municipal, assumir cargos de gestão se apresenta como sinônimo de aderir, no plano funcional, postos de maior prestígio, com possibilidades significativas de ascensão na evolução e nas relações de poder. Na Rede Estadual, isso parece de forma semelhante, sendo que ocupar o cargo de gestão é visto como o mesmo que obter maiores status e melhores condições salariais. Como indica Dutra Júnior *et al.* (2000), em muitos casos, existe a hierarquia entre os profissionais do magistério, estabelecido entre docentes e profissionais que oferecem suporte pedagógico ao docente, seja na administração, no planejamento, na inspeção, na supervisão e na orientação educacional, como são os cargos de coordenação, direção e supervisão.

Com base em Elias (1994), observar as relações de poder não significa, necessariamente, analisar as relações entre governo e profissionais da educação, mas analisar o decurso tomado pela situação, como resultado das ações de um grupo de indivíduos interdependentes. Assim, significa ver o poder não como um conceito de substância, mas de relação. Como vimos, no seio das configurações mutáveis há um equilíbrio de poder, flutuante e elástico, que não são estáveis, mas depende das relações estabelecida entre os indivíduos interdependentes. Então, as decisões são prescritas e limitadas pela estrutura e pela natureza das funções que as pessoas exercem dentro de determinada sociedade, sendo que seu ato desencadeia outras ações que são resultantes da distribuição do poder e da estrutura das tensões em toda rede humana móvel.

E aquilo que chamamos ‘poder’ não passa, na verdade, de uma expressão um tanto rígida e indiferenciada para designar a extensão especial da margem individual de ação associada a certas posições sociais, expressão designativa de uma oportunidade social particularmente ampla de influenciar a autorregulação e o destino de outras pessoas (ELIAS, 1994. p. 50).

Seguindo essa linha teórica, que indica que o grau de maleabilidade e flexibilidade de poder varia de uma configuração para outra, podemos inferir que, na Rede Municipal, a margem individual de ação dos professores parece ser menos extensa do que nas Redes Estadual e Federal, uma vez que, na Rede Municipal, outras funções do magistério são

atribuições de outro cargo. Assim, os limites da margem de ação da classe docente tornam-se menos extensas e menos elásticas, já que suas funções ficam restritas somente às questões relacionadas ao ensino e a sua oportunidade profissional torna-se menos ampla e menos influente no conjunto das atividades educativas e pedagógicas que são inerentes à instituição escolar.

Na Rede Federal, a classe docente possui funções mais fluidas, pois os docentes podem desenvolver funções não somente relacionadas ao ensino, mas ao suporte pedagógico e administrativo. A diretoria é uma função que faz parte das atribuições da classe docente e, então, o professor pode, conforme os critérios e os processos de designação, tornar-se diretor e, depois, deixar de sê-lo. Neste caso, as relações são mais elásticas e flutuantes, pois em um dia, o docente é o gestor, em outro, o seu colega, antes seu subordinado, passa a ser seu dirigente.

Na Rede Estadual, a margem individual de ação dos professores é mais extensa do que na Rede Municipal, pois as funções de coordenação e vice direção são exercidas por professores, mas menos extensa que na Rede Federal, pelo fato de os professores não poderem ser designados diretores, uma vez que essa função é atribuída a profissionais de outra classe, isto é, da classe de suporte pedagógico.

Como pudemos observar também ao longo dos depoimentos, as relações de poder se estabelecem de outras formas e em todas as estratificações, elas não ocorrem somente nas hierarquias de cargos, mas nas relações mais cotidianas e até mesmo dentro da mesma categoria profissional. Na Rede Municipal, por exemplo, as relações de poder são estabelecidas desde o começo do ano, nas atribuições de aulas, onde ocorre hierarquizações entre os próprios professores, essencialmente sobre os professores regentes e módulos. A Portaria 4194/08 especifica sobre módulo de professores, aqueles lotados nas escolas da prefeitura de São Paulo que não possuem sala atribuída, ou seja, professores não regentes. Como descrevem as professoras entrevistadas, essa escolha por professores regentes e módulo não acontecem por livre escolha, mas conforme uma hierarquização que permitem professores terem atribuição de aulas e outros não. Essa hierarquia é formada por pontuação com base no tempo de trabalho. Pela fala das professoras, foi possível perceber que professores mais antigos na rede têm prioridade na escolha das atribuições e, portanto, têm preferência para se tornar professor regente.

Se vier aqui uma professora com mais pontuação do que nós, a gente vai descendo na escala, a gente pode ficar sem sala, consequentemente a gente

vai virar módulo.[...] Nós tivemos um caso de uma professora que estava na DRE , muitos anos, muitos anos mesmo, de trabalho, tanto é que já aposentou de um cargo, e ela retornou, e aí aconteceu um efeito em cadeia, ela foi a primeira a escolher a sala, praticamente, e quem estava abaixo foi descendo, o que ocasionou que ficou a outra de módulo, as que pegariam sala, acabaram ficando de módulo, mas acontece. Pode ser que sim, pode ser que não, depende da demanda de professor também (Prof.^a Melissa, 2017).

E como essa escola virou uma escola de passagem, todos os anos a gente tem esse problema agora, as pessoas vêm, trabalham um ano, pede remoção, aí vem mais gente nova, aí fica essa rotatividade, então é efeito dominó mesmo, um cai, um sobre, um cai, um sobe (Prof.^a Caroline, 2017).

As professoras que assumem a função módulo são desfavorecidas em relação às oportunidades de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e, conseqüentemente, prejudicadas na progressão da carreira:

[...] a rede é grande e a quantidade de vagas sempre acaba sendo um pouco menor e algumas DRE agora estão colocando algumas regras, por exemplo, o professor fora de sala, módulo, não pode fazer o curso, então, eu acho que isso é um aspecto negativo que precisava rever, porque como é que ele vai evoluir? Nunca, né? Se ele não pegar sala, ele nunca vai ter essa oportunidade de fazer o curso (Prof.^a Caroline, 2017).

Aqui vimos uma situação de desigualdade no grupo docente, percebida pelas entrevistadas, que se instaurou nas relações de poder estabelecidas a partir do tempo de trabalho na rede. Como mostra Elias (1994), a forma e a extensão da margem individual de decisão podem variar consideravelmente, conforme a adequação e a estatura pessoais do ocupante da função. Isso significa que os professores mais antigos, nessa relação, possuem uma margem de decisão maior e mais elástica, enquanto os professores com menos tempo de trabalho possuem uma margem de decisão menor e menos flexível.

As funções e cargos nos quadros dos magistérios estudados, cada um estruturado ao seu modo, pode dizer muito sobre os limites das ações dos professores. Como próprio Elias (2006, p. 31) afirma, todas “as ações individuais brotam de processos sociais já em andamento”, os limites das funções dos professores se adéquam às condições já prescritas pelo modelo de quadro do magistério de cada carreira, sendo algumas relações mais elásticas e flutuantes, como no caso da Rede Federal, onde os ocupantes da carreira seguem o percurso em um cargo único, podendo alternar sua função entre a docência e suporte pedagógico; e, em outras menos, como na Rede Municipal, onde os cargos de gestão e docência são diferentes e permitem menos mobilidade em suas funções.

Assim, podemos compreender que os professores estão inseridos em um complexo funcional moldando-se e desenvolvendo-se com base nele, sendo sua liberdade de escolha bastante limitada entre as funções preexistentes e dependente do ponto que cresce nessa teia das funções (ELIAS, 1994). Isso nos ajuda a compreender que as decisões são prescritas e limitadas pela estrutura e pela natureza das funções que os professores exercem dentro de sua carreira, sendo seus atos sempre desencadeados por outras ações que são resultantes da distribuição do poder e da estrutura das tensões em toda rede.

4.7 O processo de individualização docente e o desenvolvimento profissional

Observando a relação entre plano de evolução na carreira e formação profissional, verificamos, por meio dos depoimentos, que em cada rede de ensino há uma tendência diferente nos interesses dos professores pelas modalidades de formação, de acordo com a pontuação que é atribuída em que cada plano. Na Rede Municipal, além dos cursos de graduação, os professores buscam principalmente por cursos de formação continuada de curta duração; na Rede Federal, buscam formação prioritariamente em cursos de nível de pós-graduação e na Rede Estadual, os professores entrevistados se mostraram pouco motivados para realização de formação continuada, seja em cursos temporários ou em programas de pós-graduação.

De acordo com as professoras da Rede Municipal de São Paulo, há um estímulo grande, por parte do plano de carreira para incentivo à formação continuada:

Ah, eu acredito que o nosso plano de carreira dá bastante oportunidade pra ter um ótimo desenvolvimento profissional, então você chega aqui, você tem informação na escola, se não dá pra fazer nada fora [...] Tem o coordenador que tem as horas/atividade que eles vão proporcionar esse momento de estudo, sempre de acordo com a política vigente que tá aí. Então tá sempre trazendo, então tem como você desenvolver. Fora isso, as DREs sempre oferecem curso fora, as vezes no horário de trabalho, então você tem a dispensa de ponto pra poder se reciclar, se atualizar, adquirir novos conhecimentos, isso ajuda também bastante. Nem todos os cursos são com dispensa de pontos, mas quando tem é uma oportunidade muito boa (Prof.^a Denise, 2017).

Eu acho bem positivo, porque, assim, estimula tanto na questão da sua formação, porque o professor tem que estar sempre se formando, então você precisa mesmo se formar, mas quando você vê que sua formação não resulta só no seu trabalho, né, na melhoria do seu trabalho, do seu conhecimento, mas que também vem uma questão salarial... É, uma

gratificação, eu acho que é bem mais estimulante, né? Igual, eu mesma estou fazendo a muito custo, comecei agora a fazer uma pós, fiz umas especializações o ano passado, mas muito ocupada na evolução, porque é uma oportunidade e aquilo te obriga a você obter conhecimento (Prof.^a Bruna, 2017).

Além da valorização pelo plano de carreira, os professores da Rede Municipal também são estimulados à formação continuada por meio dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo, pelo visto, bem avaliados nas considerações das entrevistadas que se referem a eles como oportunidade de vivenciar experiências enriquecedoras para renovação de práticas pedagógicas, reflexões e trocas entre pares:

[...] particularmente, é uma parte que eu gosto da prefeitura de São Paulo, porque você está sempre atualizado, são ótimos oficinairos, formadores. Eu não tenho o que reclamar, até hoje fiz ótimos cursos, lá no CEUFOR, e são pessoas competentes, eles trazem as últimas novidades, dos cursos que tem, das informações do que está acontecendo na rede. Exige um pouco sim, o último que nós fizemos foi o de brincar, o brincar e o lúdico (coisa assim), foi bem dinâmico, porque as vezes você sai do serviço, eu saio daqui às sete, e ia lá para o curso até umas dez horas, então, tem que ser uma coisa assim bem interessante, e costuma ser sim. Está sendo bem atrativo. E ajuda muito na evolução, porque você faz um curso, adquire conhecimento e ganha ponto para você evoluir na sua carreira [...] Então é muito bom. Você conhece e tem contato com professores de outras escolas, outras ideias... Ele enriquece muito a nossa prática, né? Tanto no que eles ensinam para nós, quanto a troca com os colegas que estão ali, fazendo o curso [...]. É bem enriquecedora assim, eu gosto. Eu particularmente adoro fazer cursos (Prof.^a Melissa, 2017).

[...] as vezes [o curso oferecido pela prefeitura] é melhor do que os cursos que nós nos propomos a pagar fora, entendeu? Que é muito legal, porque os cursos parece que são preparados exatamente dentro da nossa prática. Então, são pessoas que conhecem o nosso trabalho, sabe das necessidades e realizam esses cursos. Então, assim, é que é mais próximo da nossa realidade, do que nós precisamos, entendeu? (Prof.^a Bruna, 2017).

Denise exemplifica, com uma situação vivenciada, a importância que os cursos de formação continuada trazem para o cotidiano profissional:

Então eu sentia mesmo uma dificuldade, eu não tinha muita noção do que a criança produzia, eu fui saber o que era garatuja por exemplo, quando eu fui em um grupo de formação que a prefeitura oferecia, eu era até comissionada na época, mas já tinha essa oportunidade, porque eu comecei com o primeiro estágio em que a criança pintava tudo rabiscado, eu achava aquilo terrível, eu rasgava a folha. Rasgava, dava outra. Estava até comentando com a diretora outro dia, que eu apontava raspinha de giz pra pintar com dedinho que eu queria ver aquilo lindo. Eis que um dia me deparo num grupo de formação as fases do desenho da criança, aí fiquei de

boca aberta né, o desenho, a pintura, porque eles começam, é minha mãe, é o meu nome, isso se chamava garatuja e vai mudando, aí aquilo me encantou (Prof.^a Denise, 2017).

Helena também vê muito positivamente as oportunidades de formação promovidas pela Secretaria de Educação, no entanto, mostra que nem todos os professores veem os cursos como oportunidade de aprendizagem, mas como uma forma de recompensa material:

Eu acho que todos os aspectos são positivos enquanto formação, porque a carreira do magistério na prefeitura dá oportunidade da pessoa quanto mais cursos fazer, quanto mais formações, obter uma melhoria de salário. Eu só acho que hoje em dia... tenho uma crítica assim, as pessoas falam assim, “eu vou fazer curso de evoluir”, sabe? As pessoas falam isso assim na maior inocência. [...] Eu acho que o sistema trouxe isso e, então eu acho que é uma inversão de valores. [...] Me assusta às vezes quando verbaliza, não é? “Eu vou fazer curso de evoluir”. Não é curso de evoluir, é curso para sua formação, isso vai te ajudar. Isso vai te ajudar quando você pegar uma criança mais desafiadora, entendeu? Isso vai ser um facilitador do seu trabalho. Não é só para você evoluir, não é só pela sua carreira financeira, não é? (Prof.^a Helena, 2017).

Exceto essa ressalva, os depoimentos foram focados nos aspectos positivos da formação continuada dentro do plano de carreira e o reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento profissional. Caroline, que trabalha na Rede Municipal e Estadual, realizou uma comparação das duas redes de ensino em relação à valorização da formação no plano de carreira e indicou que a discrepância existente entre essas duas redes de ensino é bem evidente, na qual a primeira é muito mais motivadora do que a segunda:

E fazendo uma comparação com a outra rede que eu trabalho, que é do Estado, a prefeitura é tudo de bom, porque todos os cursos que a gente faz, você consegue ser valorizado em algum aspecto, você ganha uma pontuação (vamos dizer assim). [...] Por exemplo, se você apresentar uma pós-graduação ou uma licenciatura no estado, você vai ganhar 55 reais de aumento no seu salário. Então, as pessoas não têm muita vantagem, que eu acho que é um lado bem legal na prefeitura, que apesar da gente saber que o pessoal sempre fica visando melhorar em alguma coisa, mas essa questão da evolução é maravilhosa, pensando nesse aspecto da outra rede. [...] os profissionais da prefeitura, até se esforçam para querer fazer os cursos, tudo pelas questões da pontuação que existe, pela evolução, que é bem diferente do Estado que as pessoas não veem muita vantagem, aí acaba deixando para lá.

De acordo com essa professora, a desmotivação dos professores estaduais em busca de aperfeiçoamento é generalizada. Há muitos professores desmotivados profissionalmente, não somente por questões de salário, mas pelas condições inadequadas de trabalho. A formação torna-se pouco interessante do ponto de vista do desenvolvimento profissional,

pois não gera nenhum retorno financeiro e nem valorização profissional. Os professores sentem-se pouco motivados e sobrecarregados com as atividades de ensino. O fato de ter que ministrar muitas aulas, para ter uma composição salarial melhor, acaba sendo um dos fatores que impedem os professores por essa busca de formação.

O professor Pedro conta que, há muitos anos atrás, a Rede Estadual promovia cursos de formação para os professores, como cursos na área de Língua Portuguesa, mas hoje não mais. Para ele, realizar cursos com o intuito de evoluir na carreira, atualmente, não é tão vantajoso.

Por isso que eu também nunca me preocupei em fazer [pós-graduação] sabe, alguma coisa a mais estando no Estado, porque eu sei que não vai ter muita... seria um conhecimento próprio meu, talvez aplicar em outro lugar, como os professores que estão dando aula em faculdade, não é? Aí sim, em escolas particulares talvez, mas dentro do Estado não vejo vantagem não. [...] Esses cursos à parte que foram feitos entram como se fossem uma pontuação, e essa pontuação dependendo, por exemplo, tem curso que tem que ter 360 horas, você fazer um curso, que foi o caso da (PUC que eu fiz e da Cultura Inglesa) para você conseguir uma evolução. [...] Você tem que esperar um tempo, esse tempo aí para poder mudar de faixa. Então, não acho que acrescenta não. É bom pessoalmente, como eu disse, se você quiser aplicar pessoalmente [...] Pensando em nível de carreira não vejo muita vantagem.

A LDB 9394/96, em seu artigo 67, indica que os planos de carreira devem assegurar a formação continuada, incluindo a licença remunerada com essa finalidade. Mas apesar da lei prever esse afastamento para formação, existem muitas barreiras que impedem que essa indicação da lei entre vigor, sendo a falta de disponibilidade financeira para contratação imediata do professor substituto o limite principal.

Afastar-se do cargo, por tempo determinado, é uma possibilidade existente nas três redes de ensino, no entanto, em cada uma delas, há propósitos e trâmites muito diferentes. Na Rede Municipal e na Rede Estadual de São Paulo as licenças são com prejuízo de vencimento e não precisam, necessariamente, estar relacionadas com a formação e especialização do professor. De acordo as professoras da Rede Municipal, é muito difícil conseguir anuência para licença, por conta de comprometer o quadro docente. O processo é bem burocrático e precisa ser avalizado pelo diretor e, em seguida, por outras instâncias.

Na Rede Estadual, o processo de solicitação de afastamento, para tratar de interesses particulares⁵⁷ ocorre no começo do ano, no período de atribuição de aulas e se dá por meio da elaboração de uma carta que indica o período da ausência (máximo de dois anos). De acordo com a professora Caroline, a maioria não solicita afastamento para a realização de especialização, mas para atender necessidades e interesses de ordem pessoal:

Tem um dia certo que você entra lá com recurso, requerimento, que você pode se afastar por dois anos. Mas não tem muito... a maioria (que por sinal é muita gente) pede para descansar mesmo. Nem todos é para estudo não. É um direito que você tem para ficar afastado sem remuneração.

Na Rede Federal, existe a possibilidade de solicitar afastamento para qualificação em programas de pós-graduação, sem prejuízo de vencimento, por até 4 anos. Três professores, dentre os cinco entrevistados, durante a entrevista, usufruíram desse benefício para a realização do doutoramento.

A avaliação dos professores dos IF a respeito desse processo de afastamento para especialização profissional é muito positiva, pois eles acreditam que esse processo é interessante tanto para o professor, que se beneficia diretamente, quanto para a própria Instituição, que recebe um profissional mais qualificado.

Hoje o Instituto tem um programa muito interessante que permite você fazer o mestrado, o doutorado, com afastamento com remuneração, inclusive com incentivo para fazer formação dupla, formação em outro país, isso tem atraído muitos colegas de excelente nível profissional para dentro da Rede Federal, pesquisadores de alto nível, professores de alto nível, que vão lá pela oportunidade de continuar estudando e ter segurança para fazer sua pesquisa (Prof. Wellington, 2017).

Pra mim, o que você falou é natural, eu amo lecionar, como penso nos alunos, penso em fazer algo pra sociedade, e eu me sinto na obrigação de voltar pra campus e fazer alguma coisa, independente do meu salário, independente do quanto que eu ganho, que eu acho que o governo federal fez pra me afastar 4 anos para eu estudar, pra fazer uma coisa bem feita, eu sinto que, na volta agora, eu tenho obrigação moral, não é nem questão se eu vou ganhar bem, não vou ganhar bem. [...] Então, eu sinto essa gratidão, essa obrigação. [...] Eu sou, nós do Instituto Federal, somos diferenciados, somos (desculpa) uma elite dessa profissão. E essa elite tem que ser para contribuir, não para sentir como os melhores, com status. Então, por isso que eu sempre falo que a volta é que é muito importante, retribuição da minha carreira (Prof. Ronaldo, 2017)

⁵⁷ A licença para tratar de interesses particulares é concedida após cinco anos de exercício, por um período máximo de dois anos e sem remuneração. Essa licença não é concedida aos funcionários ocupantes de cargo em comissão (NASCIMENTO *et al.*, 2016).

Tais procedimentos interferem de forma significativa no perfil dos professores da rede, pois, como pudemos observar, todos os professores entrevistados da Rede Federal possuíam formação em nível de pós-graduação, o que, ao ver dos próprios professores, traz forte implicação para o desenvolvimento profissional.

Quando eu entrei no Instituto, eu não tinha o mestrado, então eu tinha uma atitude muito mais pragmática, era mais prático, era uma visão assim muito mais imediatista das coisas. [...] E é óbvio que você olha sua carreira e vê que seu salário vai dobrar, se você tiver uma titulação isso se torna um objetivo importante. E foi nessa onda que eu fui fazer o meu mestrado, e ali eu descobri uma nova forma de enxergar as coisas. Então, aquele comportamento mais prático que você tem na indústria, ele se torna mais reflexivo. Então, quando você precisa fazer uma fundamentação teórica pra poder argumentar, por exemplo. Então, hoje, como profissional, isso contribuiu de forma efetiva (Prof. Wellington, 2017).

[...] E há uma evolução sim, tanto com relação à experiência que a gente obtém fazendo essas atividades, como com relação à formação, conforme você termina o mestrado, o seu pensamento muda completamente com relação a muitas coisas [...] Eu acredito que, essa evolução vem tanto com o tempo, quanto com a formação (Prof.^a Valéria, 2017).

[...]Eu acho que o Instituto Federal tem essa questão de investimento nos docentes, que agora, praticamente no Instituto, todos vão ficar doutores, quando eu voltar, vai estar dois ainda. Quando eu entrei tinha 4 doutores, hoje, depois de 8 anos, a gente vai ter um único professor que é mestre. E eu acho que é um investimento importante, porque o Instituto Federal faz um pouco do que é Universidade, de pesquisa, de grupos de estudos, fazer formação continuada. [...] eu fico pensando, como nós Instituto podemos ser um núcleo de referência para a cidade, que carece de Institutos públicos, de qualidade. [...] Eu não sei como está hoje, mas gostaria que o Instituto Federal fosse uma referência (Prof. Ronaldo, 2017).

Os professores acreditam que as oportunidades que o Instituto oferece para formação acadêmica propiciam condições muito favoráveis para o desenvolvimento profissional. Wellington também concorda com a intervenção positiva do plano de carreira no desempenho profissional, mas faz crítica ao reducionismo da valorização docente exclusivamente pela titulação acadêmica, pois, a seu ver, a evolução na carreira não deveria enfatizar somente a formação acadêmica, mas considerá-la articulada com outras práticas. Wellington sugere que o plano de carreira também considere projetos de extensão e projetos conveniados com outras instituições como critérios para evolução na carreira.

Então, não sei se de forma direta ou indireta, esse plano de progressão permitiu que eu fosse um profissional melhor, e aqui a crítica, se houvesse novos desafios, mas que não se limitasse à academia (com todo respeito à academia), mas que, por exemplo, “oh, se você cumprir um estágio de seis

meses dentro de uma indústria e conseguir levar alunos e fazer um projeto de extensão lá dentro, talvez você tenha...” Então, eu seria um profissional melhor, estaria ganhando bem e talvez um ganho social maior. Mas, sem dúvida, a resposta é que há um comportamento melhor sim, então, mesmo sendo limitada à titulação acadêmica, interfere de uma forma muito positiva no desempenho profissional (Prof. Wellington, 2017).

Os depoimentos indicaram que o interesse pela busca do desenvolvimento profissional está muito relacionado ao modo como os planos de carreira valorizam esse aspecto nas promoções e evoluções. As redes de ensino que possuem planos de carreira que utilizam as certificações e titulações como critérios para evolução na carreira possuem profissionais mais motivados e predispostos à formação continuada. Já a rede de ensino que tem uma carreira que não oferece muita retribuição pela titulação acadêmica, tem profissionais menos motivados para tal prática. Isso significa que a motivação dos professores pela busca da formação continuada está muito relacionada aos planos de carreira, principalmente aos que possuem critérios claros e interessantes do ponto de vista da retribuição financeira e do desenvolvimento profissional.

Como nos mostra Elias (1994, p. 151), a existência da pessoa como ser individual é indissociável de sua existência como ser social”. Então, a individualização do professor depende muito da estrutura onde ele está inserido, ou seja, da rede de ensino que ele faz parte e do plano de carreira que ela oferece. “O que caracteriza o lugar do indivíduo em sua sociedade é que a natureza e a extensão da margem de decisão que lhe é acessível dependem da estrutura e da constelação histórica da sociedade em que ele vive e age” (ELIAS, 1994, p. 49).

Como nos mostra esse teórico, o desenvolvimento rumo a um nível mais elevado de individualização abre caminho para formas de realização ou insatisfação dos indivíduos, isso porque “a oportunidade que os indivíduos têm hoje de buscar sozinhos a realização dos anseios pessoais, predominantemente com base em suas próprias decisões,” envolve persistência, visão e requer que “o indivíduo deixe de lado as chances momentâneas de felicidade que se apresentam em favor de metas a longo prazo que prometam uma satisfação mais duradoura” (ELIAS, 1994, p. 109). No caso dos professores da Rede Municipal e Federal, ficou claro que estar em busca de formações (aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação) é uma forma de “atingir metas que dão sentido e realização ao esforço pessoal” (ELIAS, 1994, p. 109). Já no caso dos professores da Rede Estadual, os depoimentos demonstraram que “o esforço da longa jornada pode ser tão grande que a pessoa perca a

capacidade de desfrutar a realização ou de vê-la como uma realização satisfatória” (ELIAS, 1994, p. 109), isso porque as metas a longo prazo na carreira não são tão promissoras.

Assim, pudemos verificar que os planos de carreira contribuem com o processo de individualização docente, uma vez que cada professor molda suas metas de formação e desempenho, de acordo com os critérios de movimentação da carreira, e segue em busca de sua realização pessoal e profissional, na corrida individual por sua ascensão. Conforme indica Elias (1994), o desejo de se destacar dos outros faz parte de uma estrutura de personalidade que é pessoal, mas ao mesmo tempo é algo que se desenvolveu através da aprendizagem social e que varia de acordo com a estrutura em que o indivíduo está envolvido. “A pessoa não escolhe livremente esse ideal dentre diversos outros como o único que a atrai pessoalmente. Ele é o ideal individual socialmente exigido e inculcado” (ELIAS, 1994, p. 118). A busca dos professores por formações e participação em eventos são buscas pessoais, mas completamente relacionadas com aquilo que possivelmente o plano de carreira lhe promete como retorno, seja financeiro, intelectual ou profissional.

4.8 Condições adequadas de trabalho e satisfação profissional

As questões referentes à condição de trabalho e à satisfação profissional foram analisadas em cada caso e ficou evidente que as impressões dos professores da mesma rede foram convergentes enquanto as percepções entre as redes de ensino foram muito diferentes.

Como nos mostra Elias (2006, p. 90), “certos desajustes específicos, discrepâncias de um ou outro tipo entre instituições profissionais e as necessidades às quais elas servem, e tensões entre grupo de pessoas produzidas por tais discrepâncias impõem seus padrões sobre os indivíduos”. Enquanto os professores das Redes Municipal e Federal enfatizaram os aspectos positivos das condições de trabalho, os professores da Rede Estadual focaram nas dificuldades e desafios encontrados nas instituições em que trabalham, indicando as disparidades que criam dificuldades específicas e produzem atritos e os problemas institucionais que se tornam seus próprios problemas (ELIAS, 2006).

Questionadas sobre a carreira profissional e as condições de trabalho, as professoras da Rede Municipal demonstram-se bastante satisfeitas. A fala da professora Bruna ilustra essa motivação:

[...] Eu acho que ainda estou muito estimulada, sabe? Sabe quando você vem mesmo pensando, você está em casa e surge uma ideia, mas eu não

estou em sala e vou vender essa ideia para alguma colega. Então eu ainda estou bastante assim, tá bem legal ainda. Eu espero que esse sentimento fique ainda por muito anos, né? (Prof.^a Bruna, 2017).

De acordo com a professora Denise, a Rede Municipal oferece oportunidade de formação e de evolução na carreira, com reconhecimento por meio da remuneração, o que, ao seu ver, é um grande diferencial. A professora Helena partilha dessa mesma percepção e afirma que a estrutura material e profissional da Rede Municipal de São Paulo, apesar de algumas ponderações sobre os recursos oferecidos pelo governo atual, é propícia para que o professor tenha boas condições de trabalho. Ela elogia a oferta dos materiais didáticos, a limpeza da escola e a merenda, e reafirma as boas condições de trabalho oferecidas em termos salariais e de recursos materiais. A professora Caroline também afirmou estar bastante satisfeita com as condições de trabalho que lhe são oferecidas, principalmente quando comparada a outras redes de ensino nas quais ela já trabalhou.

Em relação à valorização docente, Helena declarou-se contemplada pelas boas condições de trabalho oferecidas pela rede de ensino, no entanto, ponderou que a imagem do professor tem ocupado um lugar muito desvalorizado na sociedade, a começar pelo modo como as famílias dos alunos tratam os professores.

Eu estou vivendo uma coisa que eu nunca vi. Eu nunca vi, Andressa, uma desvalorização tão grande com a professora por parte dos pais, como a gente está vivendo. E eu sinto isso na pele, porque do jeito que eles vêm aqui, às vezes a forma da queixa, a própria queixa, os termos da queixa, tudo muito ruim, tudo muito... não tendo essa compreensão de quem é esse ser professora. De desvalorização da figura do professor [...] (Prof.^a Helena, 2017).

Nos depoimentos dos professores da Rede Estadual, a questão da desvalorização também aparece, mas ocupa um lugar muito mais amplo, pois se relaciona não somente à desvalorização social, mas à precariedade, em vários aspectos, que tem tomado conta das instituições escolares e tem afetado diretamente o trabalho do professor. Mesmo com as perguntas que não estavam relacionadas às condições de trabalho, as respostas dos entrevistados de alguma forma voltavam-se a essa questão. Acreditamos que essa atitude tem muito a dizer sobre a necessidade dos professores de encontrar formas para denunciar a situação indesejada a que estão submetidos e de demonstrar a grande desaprovação e insatisfação com carreira nessa rede de ensino.

A precariedade vivenciada pelos professores está relacionada a vários aspectos, o primeiro é a falta de materiais básicos nas escolas:

Falta giz, papel higiênico no banheiro não tem. Sabonete, professor tem que levar, eu tenho no meu armário sabonete, eu tenho papel higiênico, eu tenho meu álcool. Às vezes eu compro minha caixa de giz, porque tem giz colorido que nem enxerga na lousa. Então, às vezes, não tem giz. O professor não tem giz para trabalhar. Não tem água pra beber. E material didático, nem pensar! [...] Eu gasto dinheiro com xerox, do meu bolso, eu não reclamo, por quê? Pra ajudar a minha aula e pra ajudar os alunos. Então, o Estado não dá suporte nenhum para o professor (Prof.^a Laura, 2017).

Você chega lá, é a mesma sala que você saiu em dezembro, destruída, ela vai estar lá em fevereiro destruída. Só pra resumir, pra eu não me estender, eu passo por uma situação, eu acho super delicada, o aluno chega pra estudar e não tem mesa pra ele, não tem cadeira pra ele, aí ele fica pela escola procurando uma sala que tem uma mesa, que tem uma cadeira. Então, isso é uma rotina de todos os dias dos alunos daquela unidade (Prof.^a Caroline, 2017).

Teve uma época que nós não tínhamos giz para trabalhar, então o professor tinha que levar o seu. Copinho para beber água, professor está fazendo vaquinha para comprar – sabe? – então essa situação, desinfetante, papel higiênico, a escola está sucateada. Não tem investimento, não é? Essa escola de hoje, 2017 é a mesma escola piorada de quando eu comecei em 1989, é a mesma escola, mas ela vem sendo deteriorada, ano após ano (Prof. Romualdo, 2018).

Eu me sinto, às vezes desconfortável, porque não é muito dinâmico, as salas de professores ficam muito cheias, às vezes não tem cadeira para sentar, os nossos armários são muito apertados, a gente tem que se programar para poder ir e pegar as coisas depois ir para a sala, às vezes a gente fica indo de sala em sala, tem 6 aulas no dia, aí tem que ir lá para a sala dos professores de novo para pegar alguma outra coisa. Eu não acho o espaço muito confortável. [...] Usar materiais alternativos, ter uma valorização em detalhes, não é? (Prof.^a Marta, 2017).

Outro aspecto destacado pelos professores está relacionado às questões sociais, desvalorização, desrespeito e indisciplina por parte dos alunos:

[...] as condições hoje em dia não estão favoráveis, em todos os aspectos. [...] Na questão de indisciplina, hoje em dia existe uma visão muito pro lado do aluno. [...] Antes o pai chegava na escola pra saber o que o aluno está fazendo de errado, hoje em dia os pais chegam na escola pra saber o que o professor fez de errado com o filho dele. [...] se chamam a atenção dos alunos, eles acham que estão sendo agredidos ou ofendidos, eles pensam que ali é o espaço deles e eles vão fazer o que eles querem. Eu vejo que também é resultado da falha do sistema, que foi tirando a autonomia da gente [...] E a gente acaba perdendo muito tempo com conflitos desnecessários, às vezes, alunos que não quer simplesmente sentar no lugar dele, ou é aluno que está com celular e não quer desligar, não quer guardar, é situação de aluno que fica arrumando conflito com os colegas, é bastante desgastante (Prof.^a Marta, 2017).

A superlotação das salas de aula, a falta de interesse dos alunos pela aprendizagem e as agressões também foram fatores, mencionados pelos professores, que contribuem com a precarização do trabalho:

[...] Já chegamos a ter 48 alunos em uma sala de aula, 10 interessados, 10 que não estão nem aí para nada, e o restante que vai simplesmente porque é obrigado a ir, sem contar aqueles alunos que são liberdade assistida que estão conosco, sem contar os alunos que são laudados, que o professor, ele não foi preparado para trabalhar e nem tem condições numa sala superlotada, você ter alunos laudados que precisam de um acompanhamento, de pessoas gabaritadas para esse assunto. [...] o professor não pode fazer nada, porque muitos tem até medo, porque sabem que se ele sair o carro dele vai estar arranhado, o pneu vai estar furado. Estamos vendo esse ano no Facebook vários professores que foram agredidos e o Estado não faz nada [...] (Prof. Romualdo, 2018).

Como mencionado anteriormente pelos professores, a condição salarial na Rede Estadual de São Paulo também é uma questão que tem deixado a desejar, sendo o salário, nas palavras da professora Laura, “uma vergonha”. Romualdo partilha desse pensamento mostrando como é deficitária a remuneração nessa rede.

Então eu diria que o salário do professor é ridículo, uma profissão tão importante como essa, eu diria que hoje em dia um motorista de UBER está ganhando mais que um professor, e imagina eu, com duas faculdades cursadas, ganhar a miséria que eu ganho, eu, inclusive quero deixar claro, depois de 26 anos de magistério, com duas faculdades, biomedicina e biologia. [...] Meu salário líquido depois de 26 anos, é R\$ 4.000 isso que é um dos melhores ainda, porque eu ainda passei numa prova, eu e a minha esposa passamos numa prova de bonificação, onde se não me engano, foi a prova que mais deu uma bonificação, foi 25 por cento. [...] Um salário que é uma miséria, está há 3 anos sem ter reajuste, então fazer uma reestruturação mesmo que você coloca uma reestruturação de 50 por cento que parece ser um número grande, professor ainda vai estar ganhando uma miséria [...] (Prof. Romualdo, 2018).

Vale lembrar que há controvérsias quando o assunto é a influência da remuneração docente na qualidade do ensino, mas é consenso que, carreiras com baixa remuneração acabam por não ser atrativas para novas gerações e por aqueles que possuem condições de obter outras formações. Como um estudo comprova, no Brasil, o professor com formação em ensino superior ocupa a vigésima posição na lista da remuneração de profissionais, tendo um rendimento proporcional a menos da metade daqueles percebidos por economistas, contadores ou advogados (GURGEL; JUNIOR, 2016).

Apesar do salário inadequado na Rede Estadual, Laura acredita que aquilo que mais provoca insatisfação nos professores são as dificuldades enfrentadas no local de trabalho.

Esses desafios atingem diretamente a sua motivação, seu interesse profissional e sua saúde mental e física. Laura também comentou que a quantidade de professores doentes está crescendo, principalmente com doenças como depressão e síndrome do pânico, elevando cada vez mais o índice de professores em afastamento.

Mas eu acho assim, não é só a questão do salário, a gente precisa ter condições de trabalho, condições de trabalhar. [...] Então, eu acho assim, pra um professor ficar dentro de uma sala de aula, tem que ter muito equilíbrio hoje e estar a fim de ficar nessa realidade, entendeu? [...]tem professor que chega na segunda-feira, que está tão cansado, tão estressado de tudo aquilo ali, que chegou segunda-feira não quer nem ver a escola, tem professor que está tirando licença, licença, licença, pra que? Pra fugir daquela situação. Então fica mais sofrido, entendeu? (Prof.^a Ester, 2017).

O Professor Pedro, que atualmente está readaptado, afirma estar doente devido às condições precárias de trabalho que tem vivido há muitos anos, sendo essa a realidade de muitos outros professores.

Eu gosto muito da profissão de professor. O problema foi esse excesso de coisas que acabaram provocando que eu fiquei doente, não é? E os professores hoje em dia estão doentes, a maioria está trabalhando doente, por causa de todo esse estresse, de toda essa situação do sistema mesmo, não é? (Prof. Pedro, 2017).

A professora Caroline também conta sobre sua desmotivação decorrente da mesma situação mencionada pelos seus colegas.

[...] na Rede Estadual, eu vou ser muito sincera, eu estou lá por, vamos se dizer, porque eu preciso do dinheiro de lá pra pagar minhas contas, porque eu não tenho nenhuma satisfação profissional, é uma coisa triste de falar. Eu estou praticamente contando os dias para pedir exoneração. [...] Com os meus colegas é a mesma desmotivação, é um alto índice de professor afastado por depressão e você, principalmente que dá aula pra Fund. II e Ensino Médio, numa escola precária... E você ouve do seu diretor que a escola recebeu, tipo 500 reais, pra três turnos, pra comprar material, e ele não sabe nem o que vai priorizar, você quer um sulfite e não ter um sulfite... É muito precário e ninguém consegue evoluir muito ali. É até uma coisa triste de falar, mas é a realidade, infelizmente.

De acordo com Ester, muitos professores capacitados e competentes acabam exonerando o cargo nas escolas da Rede Estadual, por falta de condições adequadas de trabalho, plano de carreira e salário. Ela mencionou o caso de alguns colegas que pertenciam ao quadro do magistério na Rede Estadual e conciliavam o trabalho na Rede Municipal, mas com o decorrer do tempo, fizeram suas escolhas: “Então o que ele vai escolher? Vai escolher um lugar que valorize mais o trabalho dele e que ele tenha condições de continuar sua

carreira. Então a gente vê que está perdendo com isso, profissionais bons, que tem compromisso [...]”. Infelizmente, outros professores também afirmaram que é muito recorrente professores da Rede Estadual perderem o encantamento pela carreira e, por vezes, desistirem.

A professora Marta conta que aos poucos ela, como tantos outros professores, perdeu a motivação, que tinha no começo da carreira, devido às condições precárias de trabalho:

Bem, eu comecei como eventual, e mesmo estando naquela condição, eu tinha muito ânimo, muita esperança, eu comprava materiais e levava para os alunos, eu tinha bastante empolgação, só que eu ouvia colegas meus falando [embarga a voz] que não valia a pena [embarga a voz] que eu estava [embarga a voz] sonhando, e no decorrer dos anos, eu fui vendo que eu estava sendo uma gotinha no oceano [se emociona e começa a chorar] (Prof.^a Marta, 2017).

O choro da professora Marta durante a entrevista traz a marca da decepção e da frustração com as condições oferecidas em seu trabalho.

A demonstração da insatisfação profissional foi marcante nos depoimentos de todos os professores entrevistados da Rede Estadual, que reforçaram muitos problemas enfrentados, principalmente, em relação às condições de trabalho, com falas como “antigamente a carreira de professor era atraente e satisfatória, porque o professor tinha seu valor. Hoje em dia não, o salário não é digno e as condições de trabalho são críticas” (Prof.^a Ana Maria, 2018).

Na Rede Federal, os depoimentos dos professores tomaram rumos opostos aos da Rede Estadual, pois demonstraram satisfação quanto aos aspectos da carreira profissional e às condições de trabalho, afirmando que se sentem valorizados e realizados pessoal e profissionalmente.

Ah! Eu me sinto valorizado! Me sinto uma pessoa que trabalho, vamos dizer assim, depois de toda essa reestruturação que teve, com muita satisfação, como eu falei pra você, é um plano ideal de qualquer carreira docente, do mundo. [...] Todo mundo quer ir, sonha com o instituto federal, porque é um caminho de você ser valorizado. Então, eu sempre me senti muito reconhecido. Claro, sempre tem problemas que acontece, ninguém é perfeito, tem que saber entender também as pressões, as cobranças e tal, mas eu me sinto muito reconhecido e me sinto bem em trabalhar no Instituto Federal. É uma coisa que eu trabalho com satisfação e reconhecimento (Prof. Ronaldo, 2017).

Eu me sinto muito realizado. A melhor coisa que aconteceu pra mim foi entrar no Instituto Federal, porque eu fiz o mestrado e queria muito fazer o doutorado, só que aí, eu estava trabalhando muito no mestrado, eu demorei muito pra concluir o mestrado. Quatro anos pra fazer o mestrado, porque

eu trabalhava demais! Não tinha tempo para eu me dedicar do jeito que eu queria, e foi muito traumático. Eu sempre queria trabalhar com a licenciatura em Matemática, eu sempre quis. Só que aqui no Sudeste, você vai entrar numa Universidade sem ser doutor, onde? Não tem. A concorrência é muito grande. [...] Então, ir lá, depois eu começo a trabalhar com licenciatura em Matemática, aí começo reavivar o sonho de fazer o doutorado, de seguir o campo da pesquisa, que é algo que muito me entusiasma. Então, assim, perceba que o Instituto Federal apareceu pra me ajudar a realizar um sonho que eu já tinha abandonado. Então eu não tenho o que reclamar, a minha satisfação é gigantesca! (Prof. Reginaldo, 2017).

O professor Benício destaca a remuneração e a quantidade de atribuição de aulas como fatores muito positivos nas condições de trabalho do professor EBTT, destacando que o ambiente de trabalho é, na opinião dele e da maioria dos colegas, muito agradável:

A gente tem uma remuneração muito superior ao que é a remuneração média de um trabalhador brasileiro. [...] De um professor em geral, com certeza, sem dúvida nenhuma, que a gente tem um salário muito superior e uma condição de trabalho, também é verdade, muito mais fácil. Porque a gente não tem essa atribuição de aula terrível, diferente de um professor do Estado que o cara vai dar 35 aulas de manhã, 35 aulas de tarde, 35 aulas de noite, se ele quiser ter um carro 1.0 e conseguir dar uma vida mais ou menos razoável para a família dele. [...] mas falando da realidade de professor do resto do professorado, meu Deus do céu, anos luz mais tranquilo do que os outros colegas! [...] às vezes conversando até com algum dos professores do próprio núcleo comum, eles falam: “gente, isso aqui é um paraíso. Eu que já fiquei, vim de lá, experimentei outras coisas lá fora no estado ou no município e vim para cá...”, percebe essa diferença. E eu acho que a gente consegue fazer um trabalho bacana aqui. [...] . E se você conversar com a maior parte dos professores eles têm isso muito claro. Eu acho que sim, a resposta... para mim e para a maioria eu acho que é um ambiente que é gostoso de ficar (Prof. Benício, 2017).

Por todos os depoimentos descritos, foi possível verificar as diferenças e desigualdades entre as carreiras e as condições de trabalho dos professores das três redes de ensino, o que de certa forma traduz claramente níveis de satisfação verbalizados pelos professores. Enquanto os professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e da Rede Municipal de São Paulo dizem vivenciar condições adequadas de trabalho e se sentir realizados profissionalmente, os professores entrevistados da Rede Estadual de São Paulo, decidem apresentar os tantos incômodos que vivenciam em relação às condições de trabalho, afirmando a insatisfação profissional.

Assim como Elias (1994) afirma que as oportunidades são prescritas e limitadas pela estrutura específica de sua sociedade e pelas funções que se desempenham nela, assim, compreendemos a constituição das ações, da satisfação e do bem-estar docente, desenvolvida a partir das condições de trabalho oferecidas por cada carreira. Acreditamos que cada

professor mobiliza sua motivação não só pelos seus atos individuais, mas pelas oportunidades e condições de trabalho que lhes são oferecidas em seu cotidiano, suas ações não ocorrerem simplesmente por livre vontade, mas pela influência do seu entorno social.

4.9 A moldagem e a remodelagem das expectativas profissionais

Por meio das análises dos depoimentos articulados às reflexões teóricas, pudemos verificar que, pelo fato dos processos sociais serem inacabados e não estáticos (ELIAS, 1994, 2006), as interdependências entre profissionais resultam permanentemente de transformações de longa duração na convivência social.

Quanto às expectativas profissionais, foi marcante a diferença entre as perspectivas dos professores das três redes de ensino. Infelizmente, na Rede Estadual, as respostas dos professores à pergunta “Quais são suas expectativas profissionais na carreira?” foram desmotivadoras. A professora Marta, a mais nova entre os entrevistados, respondeu estar esperando uma oportunidade para pedir exoneração do cargo. Ela explicou que, nos últimos anos, optou por garantir uma carga horária reduzida de trabalho na rede para conciliar com outras atividades, e contou que estava fazendo um curso de design de games para trabalhar nessa área. Além disso, afirmou que pretende desenvolver outras atividades que envolva as artes plásticas, produzindo obras e oferecendo aula particular de Artes, e que, “apesar de ter despertado o amor por ensinar”, não se vê por muitos anos nessa profissão, não é algo que ela deseja por toda a sua carreira.

Os professores mais antigos responderam que estão com foco na aposentadoria, como o caso dos professores Laura, Ana Maria, Pedro e Romualdo “[...] Como estou em final de carreira, pretendo curtir minha aposentadoria e torcer para que a educação em nosso país tenha a sua real ascensão” (Prof.^a Ana Maria, 2018).

[...] eu só quero me aposentar e sair, não quero, nessa área eu não vejo mais perspectiva para mim. Talvez eu vá fazer uma outra coisa, uma coisa que eu gosto, não é? Agora infelizmente eu perdi esse encantamento. Tinha, realmente no começo eu gostei muito sim, porque a gente via o retorno, eram outras situações, mas no meu caso, infelizmente eu só quero minha aposentadoria (Prof. Pedro, 2017).

Olha, profissionalmente até o presente momento me faltam 4 anos para minha aposentadoria [...] Mas o meu objetivo é terminar esses 4 anos e falo sem me arrepende, se eu estiver em sala de aula o dia que sair a minha aposentadoria, eu não volto nem para pegar mais o meu material, eu vou me confraternizar com os professores fora da escola, em uma festa, um

almoço na minha casa, não porque eu não goste da educação, porque para mim é a saída, não só do Brasil, mas é a saída do mundo, é investir em educação, porque a educação do Estado de São Paulo é lastimável, é uma vergonha (Prof. Romualdo, 2018).

Ester, dentre os entrevistados da Rede Estadual, foi a única que falou sobre sua expectativa para desenvolvimento na carreira docente, quando mencionou sobre sua vontade de tornar-se vice-diretora.

As expectativas profissionais dos professores das Redes Municipal e Federal, como um todo, demonstraram-se mais promissoras. No caso das professoras entrevistadas da Rede Municipal, as expectativas são em relação a novas oportunidades de formação e aspiração ao exercício de cargos de gestão:

Eu penso em continuar evoluindo sempre, sala de aula é algo muito bom, estar em contato direto, frente a frente com as crianças, talvez eu gostaria de ficar mais um tempo, e prestar concursos que tiver aqui na rede, por exemplo, até para experimentar outras visões, da coordenação, da direção, da vice. Pra ver outro lado, pra conhecer, ou talvez até assumir um designado pra ter uma experiência que, uma vez que você passa no concurso e você assume, você não pode retornar, e você sendo designada você pode.[...] Sentir um pouquinho, ver o outro lado também. Mas eu sou nova ainda, estou no probatório. Eu pretendo fazer mestrado [...] Eu acho que a área da tecnologia é uma área muito defasada ainda, infelizmente. Apesar de que, na EMEI que eu estou, tem uma sala de informática e todos os computadores têm uma tela enorme e conectada com a Internet. É uma área que, tanto a minha pós que eu estou terminando, sobre as novas tecnologias, é um campo que me interessa bastante. [...] O mestrado agregaria ao meu trabalho (Prof.^a Melissa, 2017).

Caroline também pretende prestar concurso para ser coordenadora e almeja fazer uma pós-graduação. Ela conta que ainda não realizou esse desejo por encontrar alguns obstáculos em sua vida particular.

Dentre as entrevistadas da Rede Municipal, apenas a professora Denise está próxima ao período de se aposentar e ela acredita que, quando isso ocorrer, sentirá muita falta do trabalho, por ter passado muitos anos de sua vida ali. No entanto, antes de se aposentar ela tem a intenção de usufruir do abono de permanência:

A prefeitura aqui tem uma outra vantagem quando chega a época de se aposentar, você pede um abono de permanência. O abono de permanência é que deu o seu tempo, não vão te descontar mais os impostos, a arrecadação da previdência nada, então o valor bem significativo se eu continuar trabalhando, que me descontavam R\$ 1.000,00 de imposto não vão descontar mais (Prof.^a Denise, 2017).

Quanto aos professores da Rede Federal, seus entusiasmos mostram que, apesar dos desafios que precisam enfrentar no decorrer dos anos, há boas expectativas para o percurso profissional na carreira. Wellington conta que o seu grande desafio “é dar uma aula encantadora”, que seja atrativa para o perfil dos alunos da atualidade, integrando às suas aulas as novas tecnologias educacionais. Valéria fala sobre sua expectativa de concluir o doutorado e intensificar suas atividades de pesquisa, principalmente às relacionadas à extensão. Além disso, pretende escrever novos artigos e contribuir com a comunicação de suas pesquisas em congressos. Ronaldo fala sobre seu anseio de tornar-se coordenador e poder contribuir com novas ideias e participar do rodízio de funções. Reginaldo também fala sobre sua expectativa de concluir o doutorado e de poder contribuir com novas pesquisas. E Benício declarou que pretende voltar para a sala de aula, ao final da sua gestão, e construir toda a jornada da sua carreira no IF:

Pretendo ficar velhinho aqui e me aposentar aqui [...] Mas eu vou te falar que o meu prazer efetivamente é estar em sala de aula e desenvolver as atividades acadêmicas. Desenvolver as atividades de pesquisa, de orientação aos alunos, esse é o meu real prazer. Não que para mim seja um martírio estar na direção, não é isso. Mas o meu real prazer está na carreira de docente propriamente dita.

As respostas dos entrevistados quanto às expectativas na carreira são reflexos da satisfação ou a insatisfação vivida na profissão. Como nos mostra Elias (1994, p. 28), “a formação individual das pessoas, depende da evolução histórica do padrão social, da estrutura das relações” e da sociedade que ela vive. Partindo desse princípio, de que as pessoas se modificam nas relações mútuas, podemos afirmar que os professores são moldados e remodelados conforme a estrutura profissional em que estão inseridos e na relação mútua com outros profissionais. Percebe-se na fala dos professores da Rede Estadual um desânimo contagiante criado em um ambiente desfavorável e desestimulante, enquanto nas Redes Municipal e Federal, as falas demonstram entusiasmo e expectativas promissoras.

Elias (1994) chama esse processo das pessoas se moldarem e se remodelarem em relação às outras de fenômeno reticular. Nesse sentido, podemos dizer que o desenvolvimento da individualidade do professor está intimamente relacionado ao fenômeno reticular, pois seus anseios, envolvimento e suas expectativas, é algo dependente das relações que ele vive, do constante entrelaçamento de fios mediante o qual ele se transforma. Esse processo das pessoas se modificarem conforme as relações mútuas se deve ao fato de as pessoas nunca estarem inteiramente completas e acabadas.

Os aspectos da carreira docente descritos ao longo do trabalho ajudam a explicar algumas sensações verbalizadas pelos professores, isso se deve ao fato de que para se chegar a uma compreensão clara das expectativas dos docentes é necessário incluir nela a compreensão das configurações da carreira onde tais professores estão inseridos. Esse olhar se pauta em Elias: “é assim que efetivamente cresce o indivíduo, partindo de uma rede de pessoas que existiam antes dele para uma rede que ele ajuda a formar” (ELIAS, 1994, p. 35). Para esse autor, a estrutura da rede humana em que o indivíduo se desenvolve e vive influencia sua vida íntima, pois traz marca de seus relacionamentos.

As falas sobre as expectativas profissionais dos professores da Rede Estadual são reveladoras pois estão associadas a toda a descrição, realizadas por eles mesmos durante as entrevistas, sobre falta de motivação propiciada pela carreira em seu conjunto. E como aponta Elias (1994, p. 120), quando as oportunidades estimadas, “associadas a diversas recompensas, sejam eles o sentimento de realização, propriedade e poder, o de respeito e prazer, ou uma combinação de ambos”, permanecem inatingíveis para os que as perseguem, há uma insatisfação emudecida, um sentimento “de não realização, aborrecimento, apatia, depressão, culpa e ausência de significado da vida” (ELIAS, 1994, p. 121). A ausência de projetos promissores para a carreira pode indicar esse sentimento de insatisfação e desânimo profissional, que interpretam seu destino à ideia de discrepância entre a natureza individual e as condições sociais que lhes são externas, isto é, o “desencontro entre a orientação social do esforço individual e as possibilidades sociais de consumá-lo” (ELIAS, 1994, p. 121).

Por outro lado, pudemos observar nos depoimentos dos professores das Redes Municipal e Federal que as expectativas são muito boas, pois estão associadas às oportunidades estimadas como valiosas e dignas de empenho e esforço, que lhe causa orgulho e satisfação. Nesse caso, há um encontro entre os esforços e as oportunidades socialmente oferecidas (ELIAS, 1994).

Com tudo isso, pudemos verificar que a satisfação profissional, seja por meio do plano de carreira ou das condições adequadas de trabalho, está intimamente ligada ao que Elias chama de harmonização e equilíbrio entre os objetivos da organização estatal e as metas e necessidades individuais. Em suas palavras: “as pessoas só podem conviver harmoniosamente como sociedades quando suas necessidades e metas socialmente formadas, na condição de indivíduos, conseguem chegar a um alto nível de realização” (ELIAS, 1994, p. 122).

Por meio das entrevistas foi possível “contextualizar as trajetórias individuais a fim de se conseguir apropriar de maneira concreta as experiências e as tomadas de posição dos indivíduos ao longo dos percursos sociais” (LAHIRE, 2015, p. 1393). Também foi possível nos apropriarmos um pouco do movimento pelo qual o mundo social, especificamente o mundo do trabalho e os planos de carreira, moldam os professores de cada rede de ensino (ELIAS, 1994). Os documentos legais a respeito das redes de ensino e, sobretudo, os depoimentos dos professores nos ajudaram a compreender melhor o papel das redes de ensino na fabricação (LAHIRE, 2015) dos professores, no seu perfil profissional, nos seus interesses, motivações e expectativas.

Nesse sentido, pudemos considerar que o instrumental conceitual de *configuração* serviu para aprofundar a análise do objeto de estudo, visto que esse conceito se refere ao padrão mutável criado pelo conjunto de agentes sociais nas relações que sustentam uns com os outros (ELIAS, 2001), inferindo que cada rede de ensino tem sido moldada pela legislação que a regulamenta, mas também pela configuração formada pelos professores que se moldam a partir dos planos de carreira. Dessa forma, a análise sobre os diferentes planos de carreira pôde ser vista não somente pelo ponto de vista legal como pelo ponto de vista dos próprios indivíduos que vivenciam essa realidade, partindo do princípio da não dissociabilidade entre a interdependência dos indivíduos e as estruturas da sociedade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas que tomam os planos de carreira como elemento importante para discutir aspectos sobre o reconhecimento e a valorização docente têm ocupado lugar significativo nas investigações educacionais mais recentes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; ARELARO; JACOMINI, SOUZA; SANTOS, 2012; WEBER, 2015; CAMARGO, 2016). Como pudemos ver ao longo deste trabalho, as garantias de melhorias no financiamento da educação e acordos políticos de largo espectro precisam ser assegurados, em um processo de articulação mais eficaz entre União, Estados e Municípios, no que concerne à cobertura das despesas necessárias à valorização da docência, principalmente em relação à estruturação da carreira docente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Como indica Weber (2015), para que a valorização docente se efetive é imprescindível que haja a articulação orgânica entre formação, condições de trabalho e remuneração compatível com o seu reconhecimento social inteiramente relacionados com as políticas de carreira.

É nessa perspectiva que a presente pesquisa se inseriu e caminhou no sentido de compreender as condições oferecidas pelos planos de carreira docente e seus efeitos sobre a constituição pessoal e profissional dos professores. Buscando analisar a estrutura e os mecanismos de mobilidade dos planos de cargo, carreira e remuneração docente da educação básica pública das três esferas administrativas públicas, municipal, estadual e federal, circunscritas ao Estado de São Paulo, pudemos estudar a sua implicação no *processo de individualização* docente, no processo de moldagem e remodelagem das suas práticas formativas, suas ações, suas motivações e expectativas.

No presente estudo, partimos do pressuposto da inexistência de um único sistema nacional de educação em nosso país (SAVIANI, 2014) e da existência de uma heterogeneidade de esferas administrativas que constituem diferentes configurações sociais e políticas de ensino, destacando que cada rede de ensino possui seu plano de carreira. Na busca em identificar quais modelos possibilitam aspectos de melhorias e/ou de mobilidade profissional da categoria, que contemplem os anseios e satisfações pessoais dos professores harmonizados com a melhoria da qualidade do trabalho e das condições profissionais, a perspectiva comparativa entre os diferentes planos de carreira permitiu que fossem sinalizadas as diferenças existentes entre as carreiras docentes das redes de ensino. Isso gerou uma inquietação durante o estudo, pois permitiu que compreendêssemos não somente

a existência das diferenças entre as carreiras, mas as desigualdades engendradas entre elas. Pudemos perceber que no mesmo Estado, dentro do ensino público, existem condições muito diferentes e desiguais de trabalho docente, em termos de componentes da remuneração e dispersão salarial, mobilidade profissional, valorização formativa e composição de jornada de trabalho.

Em meio à busca por compreender como os planos de cargo, carreira e remuneração docente contribuem para o processo de individualização do professor e quais são as implicações em suas vidas, pudemos observar que as diferentes características dos planos de carreira e as condições de trabalho fazem com que as motivações e expectativas dos professores quanto ao futuro também sejam desiguais dependendo da configuração social em que o professor está inserido. Encontramos na noção de *individualidade* (ELIAS, 1994) e *configuração* (ELIAS, 2001) um referencial para analisar a contribuição dos planos de carreira na construção, moldagem e regulação da estrutura individual e relacional dos professores e concluímos que os planos de carreira trazem fortes implicações para o *processo de individualização* docente durante seu percurso profissional, na medida em que moldam as aspirações, qualificações e satisfação pessoal e profissional dos professores, principalmente por meio de incentivos remuneratórios.

É importante destacar que, a interlocução entre os conceitos teóricos de Norbert Elias (1990, 1993, 1994, 2001, 2006) e a análise dos dados da pesquisa empírica nos permitiu verificar que, embora exista uma forte implicação dos planos de carreira nesse processo de individualização docente, as satisfações docentes não são resultantes apenas dos efeitos dos planos de carreira, mas também das condições de trabalho vivenciadas como um todo, seja em relação à organização da jornada de trabalho, ao tempo para preparo de aulas e à quantidade de aulas dadas, à disponibilidade de recursos e materiais, à quantidade de alunos por turma e a outros fatores infraestruturais.

Consideramos neste estudo o plano de carreira como o conjunto de normas que organiza os cargos de uma atividade profissional em posições escalonadas e ascendentes e que regula e define os critérios para essa mobilidade profissional no percurso da carreira. Conforme a definição trazida por Dutra Junior *et al.* (2000), vimos que o plano de carreira é uma ferramenta da administração de recursos humanos voltados para a profissionalização, que deve considerar o desempenho do servidor no exercício das atribuições e o sistema de remuneração. No entanto, ao estudarmos os planos de carreiras, pudemos perceber que os

mecanismos de mobilidade dão ênfase mais ao desenvolvimento do sistema de remuneração do que ao desenvolvimento funcional dos servidores no exercício das atribuições.

Nas definições de plano de carreira, trazidas pelas legislações das Redes Municipal e Federal, a concepção de evolução funcional aparece relacionada a aspectos remuneratórios e não expressam relação explícita com a evolução profissional além de salarial. Somente as definições trazidas no plano da Rede Estadual indicam que a movimentação na carreira implica a passagem para o nível superior mediante ao desempenho profissional. Entretanto, devemos ressaltar que, apesar das definições trazidas na legislação das Redes Federal e Municipal não fazerem menção à evolução por desempenho profissional, nos trâmites e critérios de mobilidade existem processos relacionados a aspectos de desenvolvimento profissional da categoria, principalmente aqueles relacionados à formação continuada (na Rede Municipal, especialmente em cursos de curta duração, em sua maioria oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e, na Rede Federal, especialmente em cursos em pós-graduação). Por outro lado, na Rede Municipal há uma estagnação referente ao exercício de função, pois nessa rede não é possível migrar de uma função para outra ao longo da carreira, isto é, o profissional do cargo docente não pode desempenhar funções de suporte pedagógico, como coordenação ou direção, por serem funções de administração, de planejamento, de inspeção, de supervisão e de orientação, cargos distintos daqueles exercidos por docentes. Na Rede Municipal, a mudança de função no cargo docente só ocorre em caráter provisório. Na Rede Estadual, a função de diretor também faz parte de um outro cargo, mas as funções de coordenação pedagógica e vice direção são desempenhadas por profissionais que ocupam o cargo docente, o que indica a possibilidade de mudança de função ao longo da trajetória profissional.

Comparando os planos de carreira, foi possível concluir que a carreira da Rede Federal é a que permite maior mobilidade de função, uma vez que a carreira do magistério está organizada em cargo único, podendo o profissional exercer funções de docência ou de suporte pedagógico (coordenação e direção), de forma concomitante ou alternada, visto durante a pesquisa como positivo, por permitir a vivência dos professores em experiências diversas, podendo cada um traçar um percurso profissional de acordo com seu perfil e interesses.

Apesar de algumas ressalvas, pudemos verificar que os planos de carreira das três redes de ensino, Municipal e Estadual de São Paulo e Federal estão em conformidade com as Diretrizes Nacionais, pelo fato de todos os planos mencionarem a formação continuada

como aspecto importante para a mobilidade na carreira. O que não significa deixar de considerar que na Rede Municipal também é possível ascender apenas por tempo de serviço, sem que necessariamente o professor passe por processos formativos formais, o que pode gerar comodismo e estagnação.

Devemos mencionar também que, nos planos de carreira estudados, os trabalhos realizados pelos professores em áreas de interesse da educação e as certificações de graduação e de pós-graduação são componentes reconhecidos para efeito de movimentação na carreira, no entanto, nas Redes Municipal e Estadual, pelo fato da pontuação dos componentes de pós-graduação não representarem valores tão relevantes e nem conferirem enquadramentos tão elevados em comparação a outros componentes, a formação em nível de pós-graduação, nas duas redes de ensino, não tem sido tão atrativa ao ver dos professores, já que existem outras formas mais simples de se combinar pontuações equivalentes.

Na Rede Federal, a pontuação por títulos (principalmente de pós-graduação) é mais relevante para efeito de movimentação na carreira docente e, além disso, os títulos também são componentes para retribuição por titulação. Vale destacar também que a Rede Federal é a única, entre as três redes de ensino, que tem regulamentado o direito de licença remunerada para formação, conforme indica o artigo 67 da LDB 9394/96.

Um elemento da carreira que também mereceu atenção foi a jornada de trabalho. Nas Redes Municipal e Estadual, como há a possibilidade do professor conciliar cargos cuja carga horária total extrapola as 40 horas de trabalho semanais, vista por muitos como necessidade para melhorar a composição salarial, deve ser compreendida como situação inadequada por proporcionar sobrecarga e condições inapropriadas de trabalho e contrariar o proposto no Parecer CNE/CEB nº9/2009, que indica a necessidade das redes adotarem a jornada única de trabalho e de vincularem o professor a apenas uma escola, onde ele possa ter dedicação exclusiva. No caso da Rede Federal, a maioria dos professores trabalham em regime de dedicação exclusiva, coexistindo a opção de regime de 20h e 40h de trabalho, com possibilidades também de conciliar esse cargo com outros.

Os casos específicos estudados permitiram perceber que o interesse dos professores em lecionar nas redes de ensino público justifica-se pela estabilidade no emprego e que o plano de carreira e salário, enquanto atratividade da carreira, são itens considerados apenas por professores das Redes Municipal e Federal. Ao contrário, os professores da Rede Estadual de São Paulo apontaram esses aspectos como questões que são bastante insatisfatórias e que precisam ser revistas pelas políticas públicas de valorização do

magistério estadual. Sobre a amplitude da carreira, também foi notável a desigualdade entre as redes de ensino. Enquanto na Rede Federal, o tempo mínimo para se chegar ao topo da carreira, considerando os critérios de movimentação estabelecidos, é de 18,5 anos e na Rede Municipal é de 24 anos, na Rede Estadual é de 30 anos, tempo prolongado que dificulta os profissionais a atingirem os níveis mais elevados da carreira.

Vale destacar também que, como os planos de cargo, carreira e remuneração docente são acessados exclusivamente pelos professores efetivos, os professores de contratação temporária são colocados à margem desse processo. Na Rede Municipal o percentual de efetivos é alto, cerca de 90% (JACOMINI, PENNA, 2016), mas na Rede Estadual somente 52% do quadro docente é efetivo (NASCIMENTO *et al.*, 2016), o que mostra que quase metade do corpo docente dessa rede não tem acesso aos planos de carreira. Isso significa que somente um pouco mais da metade do corpo docente é contemplado e pode se beneficiar das políticas de carreira, enquanto quase metade encontra-se excluída desse processo. Por outro lado, há de se considerar que essa parte dos professores que são efetivos e podem usufruir dessa política de carreira, nem sempre investe na evolução da carreira, muitas vezes por não conhecer os trâmites ou considerá-la pouco significativa. De acordo com os casos específicos estudados no presente trabalho, foi possível perceber que os professores não demonstraram interesse e nem engajamento para investir na carreira. Alguns entrevistados da Rede Estadual não sabiam em que posição da carreira se encontravam e nem conheciam os trâmites para avançar na carreira. Enquanto isso, os professores das Redes Municipal e Federal apresentaram conhecimento sobre os processos para elevação na carreira, mencionando de forma positiva e elencando vários aspectos positivos dos planos.

Como pudemos ver, diferente de outros municípios, que necessitam de esforços políticos e de apoio financeiro, a Rede Municipal de São Paulo tem sua proposta salarial acima do requerido pela Lei nº 11.738/2008, que fixa o piso salarial dos professores da educação básica. De acordo com Piolli (2015), uma parcela significativa dos municípios brasileiros ainda não elaborou seus planos, sendo a composição da remuneração com incorporações como a titulação, tempo de serviço e jornada de trabalho bastante incipientes e desiguais no país. De acordo com algumas pesquisas (CAMARGO; JACOMINI, 2016; GURGEL; JUNIOR, 2016), a remuneração média dos professores das capitais é superior à média das redes estaduais e apresenta melhores condições fiscais. Na RME também é possível elencar como aspecto positivo a dispersão do vencimento base, que é em torno de

140%, considerado pelas professoras entrevistadas como um fator para incentivo à permanência na rede, pois permite melhorar a remuneração ao longo da carreira.

Em termos remuneratórios, a Rede Federal é a que mais se destaca, pois apresenta mais vantagens em relação às demais redes estudadas. A Retribuição por Titulação é um grande diferencial na composição salarial dos professores da EBTT, mas mesmo sem considerar a RT, o vencimento no enquadramento inicial e final, ainda continua mais elevado que as demais. Em termos comparativos, a remuneração no final da carreira de um professor EBTT é quase três vezes maior que o da Rede Estadual, alcançado em um pouco mais da metade do tempo mínimo que o professor estadual alcançaria.

Como pudemos ver, a rede que está em maior consonância com as discussões sobre a carreira docente é a Federal, pois encontra-se de acordo com a determinação da Lei do Piso e com outras legislações que mencionam a valorização docente. Dentre as redes de ensino estudadas, é a que possui condições mais apropriadas para o fazer docente com a concepção de ensino que supera a ideia de que o trabalho do professor se resume à sala de aula, compreendendo e valorizando as necessidades do trabalho coletivo e a importância das atividades de planejamento para a qualidade do ensino e com possibilidades para o desempenho de outras funções no decorrer da carreira.

As reflexões aqui presentes permitiram perceber como os planos de carreira se configuram em cada rede, não somente sobre o que é determinado pela legislação, mas como conferem sentido e ganham concretude na realidade educacional, a partir das percepções que os professores trazem sobre eles. Essa interlocução nos permitiu verificar a existência da forte relação estabelecida entre condições de trabalho, desenvolvimento profissional e satisfação profissional. Professores em condições de trabalho insatisfatórias pouco se mobilizam para a busca do desenvolvimento profissional e, quanto melhor as condições de trabalho, maior o desenvolvimento profissional e a satisfação profissional.

Essas relações decorrem a partir de um processo que é acima de tudo social, que não é estático e nem determinado por livre vontade dos sujeitos, mas que ocorre a partir de um equilíbrio de força entre a estrutura e as ações individuais para um destino não necessariamente previsto e planejado, em uma relação de interdependência entre os agentes do Estado que regulam a carreira e as relações estabelecidas pelas ações dos profissionais que compõe o quadro do magistério.

Estudar o desenvolvimento dos planos de carreira, neste trabalho, nos fez percebê-lo como um *processo social*, que têm se desenvolvido a partir de transformações amplas e

contínuas ocorridas nas redes de ensino públicas, datadas historicamente em nosso país a partir da Constituição Federal (CF/88), quando os planos de cargo, carreira e remuneração são oficialmente regulados na educação básica no Brasil como um dos meios de valorização profissional. Como bem nos mostra Elias (2006), o processo social está relacionado às transformações das configurações em uma de duas direções opostas, uma com caráter de ascensão e outra com caráter de declínio, nos inspirando a pensar que se, por um lado, temos a valorização docente tomando um rumo em direção ao declínio, por outro lado, temos o surgimento dos planos de carreira que aparecem nesse contexto como uma forma de colocar a carreira docente em uma direção oposta, isto é, em direção ao processo de ascensão. O processo social, segundo a percepção de Elias, refere-se a transformações que ocorrem em um mundo da humanidade em movimento, onde há um processo de aprendizagem coletivo e “onde há a certeza absoluta de que a humanidade de amanhã será bem diferente, em muitos aspectos, da humanidade de hoje” (ELIAS, 2016, p. 66). Esses aspectos teóricos nos inclinam a sugerir que os planos de carreira aparecem como um processo social, que tem causado transformações a longo prazo das configurações das redes de ensino no modo de conceber a docência e seu percurso profissional. Nesse sentido, o plano de carreira é um processo que caminha em direção ao progresso do fazer e ser docente, mas que deve estar alinhado a outros processos relacionados à melhoria das condições de trabalho e ao reconhecimento profissional.

Os planos de carreira são relativamente recentes na história da docência, e assim, como todo processo social, está caminhando para uma construção, já que nenhum processo é estático, mas inacabado. Como bem nos lembra Elias (2016, p. 44), toda inovação exige esforços de muitas pessoas “[...] por meio de suas tentativas, falhas e sucessos parciais. Assim, o avanço e a descoberta final advêm do entrelaçamento de muitos pequenos passos, de muitas pequenas vitórias e derrotas, ao longo de várias gerações”. É preciso persistência e tempo para que novas condições se desenvolvam e se consolidem.

De acordo com a proposição de Elias (2016, p. 67),

Ao tratarmos dos percursos que levaram ao presente, ajudamos nossos contemporâneos a se orientar melhor no mundo. Ao mesmo tempo, preparamos o caminho para as gerações futuras, que, auxiliadas pelo trabalho preliminar realizado hoje, poderão adquirir um conhecimento mais amplo e mais seguro que o atual. Nossa tarefa agora é trabalhar em prol da pacificação e da unificação organizada da humanidade. Não nos deixemos intimidar por sabermos que não veremos essa tarefa progredir, na nossa época, do período experimental para o de fruição. Certamente vale a pena e faz sentido nos prepararmos para trabalhar num mundo inacabado, que se estenderá para além de nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, D. C. (2016). Ingresso e evolução na carreira docente nas redes estadual do Paraná e municipal de Curitiba. *In: CAMARGO, R. B; JACOMINI, M. A. (Org.) Valorização docente na educação básica: análise dos planos de carreira*. São Paulo: Xamã, p.151-163.

ARELARO, L. R.; JACOMINI, M. A.; SOUZA, N. A de; SANTOS, K. A. (2012). Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo. **Educação em Foco**, Ano 15, n. 19, p. 129-162. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/252>. Acesso em: 15 abr. 2019.

ARELARO, L. R.; JACOMINI, M. A.; SOUZA, N. A de; SANTOS, K. A. (2016). Valorização do magistério no plano de carreira da rede municipal de São Paulo. *In: CAMARGO, R. B; JACOMINI, M. A. (Org.) Valorização docente na educação básica: análise dos planos de carreira*. São Paulo: Xamã, p. 265 – 285.

CAMARGO, R. B; JACOMINI, M. A. (2016). **Valorização docente na educação básica: análise dos planos de carreira**. São Paulo: Xamã.

BASILIO, J. R. (2016). **Tornar-se professor na rede estadual de ensino de São Paulo: práticas de contratação e condição docente (1985-2013)**. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

BOCCHETTI, A. (2013). **A era do preparo: hiperformatividade e instrumentalização dos modos de existir**. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOING, L. A; LÜDKE, M. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 1159 - 1180, set/dez.

BRASIL (1990). **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. (1996). **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação Brasília.

BRASIL. (1997). **Resolução nº 3**, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

BRASIL. (1998). Ministério da Educação. **Guia de Programas**. Brasília. (Edição especial da Revista TV Escola). Secretaria de Educação a Distância.

BRASIL. (2002). **Referenciais para formação de professores**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental.

BRASIL. (2008a). **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008.. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. (2008b). **Lei nº 11.784**, de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. (2009). **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 29 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12812&Itemid=866. Acesso em: 15 jun. 2019

BRASIL. (2012). **Lei nº 12.772**, de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. (2013). **Relatório de Gestão do exercício de 2013**. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES. Ministério da Educação.

BRASIL. (2014a). **Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005**, de 25 junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. (2014b). **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). Disponível em:

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. (2010). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente: **Documento para Consulta Pública Brasília**: INEP/MEC. Disponível em: http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. (2014c). **Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015**. Versão preliminar: 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15774&Itemid=... Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. (2014d). **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. (2015). Ministério da Educação. **Resolução nº 109/2015**, de 04 de novembro de 2015. Aprova Ad referendum alterações no Regulamento de Atribuições de Atividades Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: https://itp.ifsp.edu.br/files/DAE/Resol_109_Aprova_adreferendum_alteraes_regulamento_112.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. (2016). **Planos de carreira e remuneração**: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília, DF: MEC/SASE. Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/Planos_Carreira_Remuneracao_Final.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. (2017). **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 5 jan. 2019.

BRASÍLIA (2013). **Relatório de Gestão: 2009-2013**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRITO, V. L. de. (2016). O Plano Nacional de Educação e o Ingresso no magistério da educação básica. *In*: CAMARGO, R. B; JACOMINI, M. A. (Org.) **Valorização docente na educação básica**: análise dos planos de carreira. São Paulo: Xamã, p. 51 – 67.

CAMARGO, R. B. de; JACOMINI, M. A. (2011). Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais. **Educação em Foco**, Ano 14, n. 17, p. 129-167.

CAMARGO, R. B de; JACOMINI, M. A.; ARELARO, L. R. G.; BRITO, V. L. (2015). Vencimento e remuneração docente no Brasil: uma apresentação. *In*: CAMARGO, R. B. de; JACOMINI, M. A. (Org.) **Vencimento e remuneração docente no Brasil**: resultados de pesquisa. São Paulo: Xamã, p. 7 – 21.

CAMARGO, R. B. de; JACOMINI, M. A. (2016). Valorização docente na educação básica: uma apresentação. *In*: CAMARGO, R. B; JACOMINI, M. A. (Org.) **Valorização docente na educação básica**: análise dos planos de carreira. São Paulo: Xamã, p. 7-30.

CHAUÍ, M. (2016). Ideologia e Educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar.

COSTA, M. V. (1995). **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina.

DEMAILLY, L. C. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. *In*: Nóvoa, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p.139 – 158.

DUTRA JÚNIOR, A.; ABREU, M.; MARTINS, R.; BALZANO, S. (2000). **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público**: LDB, FUNDEF, Diretrizes Nacionais e nova concepção de carreira. Brasília, DF: FUNDESCOLA/MEC.

ELIAS, N. (1990). **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Ed. Zahar. V. 1.

ELIAS, N. (1993). **O processo civilizador: formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro. Ed. Zahar. V. 2.

- ELIAS, N. (1994). **A sociedade dos indivíduos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- ELIAS, N. (2001). **Introdução à Sociologia**. Tradução Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70.
- ELIAS, N. (2006). **Escritos e ensaios: Estado, processo, opinião pública**. Organização por Federico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. (2000). **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- ENGUITA, M. F. (1991). Ambigüidade da docência: entre profissionalismo e proletarização. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61.
- ENGUITA, M. F. (2007). **A educação e transformação social**. Mangalde: Edições Pedagogo.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In*: WITTRUCK, M. C. (Org.) **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Ediciones Paidós.
- FANFANI, E. T. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación e Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (2009). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO.
- GATTI, B. A. *et al.* (2010). **A atratividade da carreira docente no Brasil: estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. (2011). **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO.
- GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas**. México: Gedisa, 1987.

GURGEL, R. F.; JUNIOR, L. de S. (2016). Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil. *In: CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A. (Org.) Valorização docente na educação básica: análise dos planos de carreira*. São Paulo: Xamã, p.31 – 50.

GUTIERRES, D. G.; CARVALHO, F. F.; PICANÇO, B. C. (2016). Carreira docente no Pará e em Belém: análise comparativa. *In: CAMARGO, R. B; JACOMINI, M. A. (Org.) Valorização docente na educação básica: análise dos planos de carreira*. São Paulo: Xamã, p. 117- 139.

JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A.P. (2012). Remuneração dos docentes da rede municipal de São Paulo (1996-2010): considerações preliminares. *In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, Anais [...] Zaragoza: Anpae. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarciaAparecidaJacomini_res_int_GT6.pdf. Acesso em: 9 set. 2017.*

JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A.P. (2015). Vencimento e remuneração docente em São Paulo (SP) -1996 -2010. *In: CAMARGO, R. B de; JACOMINI, M. A. (Org.) Vencimento e remuneração docente no Brasil: resultados de pesquisa*. São Paulo: Xamã, p.143-169.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O. (2016). Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, n. 2, p. 177-202. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

KAUFMANN, J. C. (2013). **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes.

LAHIRE, B. (2015). A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1393-1404, dez. Especial. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141651>. Acesso em: 9 set. 2019.

LAWN, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

LEÃO, A. B. (2007). **Norbert Elias e a Educação**. Belo Horizonte, Ed. Autêntica.

LESSARD, C.; TARDIF, M. (2008). As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? *In: LESSARD, C.; TARDIF, M. O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 1159-1180, set/dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2016.

MAUÉS, O. C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar.

MENEZES, D. (2020). MEC divulga reajuste do Piso Salarial de professores da educação básica para 2020. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32666>. Acesso em: 5 jan.2020.

MURILLO, J. (2005). Uma panorâmica da carreira docente na América Latina. **Revista PRELAC: Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe**. Santiago, n. 1, p. 52-57, jun.

NASCIMENTO, A. P. do; MEDINA, R. R.; CAMARGO, R. B. de. (2015). Composição da remuneração dos docentes da rede estadual paulista (1996-2010). *In: CAMARGO, R. B. de; JACOMINI, M. A. (Org.) Vencimento e remuneração docente no Brasil: resultados de pesquisa*. São Paulo: Xamã, p. 67 – 87.

NASCIMENTO, A. P. do; MEDINA, R. R.; CAMARGO, R. B. de. (2016). Plano de cargos, carreira e remuneração do Magistério Público Estadual de São Paulo em 2010: descrição e análises preliminares. *In: CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A. (Org.) Valorização docente na educação básica: análise dos planos de carreira*. São Paulo: Xamã.

NÓVOA, A. (1991). Os professores: em busca de uma autonomia perdida? *In: NÓVOA, A. Ciências da Educação em Portugal: situação atual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 521 – 531.

NÓVOA, A. (1992) Formação de professores e profissionalização docente. *In: NÓVOA, Antonio (Org.) Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. (2012). Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 229-241.

OLIVEIRA, D. A. (2010). Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 17-35, n. especial.

PIOLLI, E. (2015). A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014–2024. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 483 – 491. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000300483#aff1. Acesso em: 5 maio 2019.

ROCKWELL, E. (2009). **La experiencia etnográfica: historia y cultura em los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós.

SARTI, F. M. (2014). Dos limites e das possibilidades da universitarização do magistério: os professores e o consumo de produtos acadêmicos. *In*: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. (Org.) **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço. Página inicial-final do capítulo.

SAVIANI, D. (2009). **Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de educação**. Brasília, DF: MEC: Conae. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf. Acesso em: 7 jun. 2018.

SAVIANI, D. (2014). **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados.

SOGA, M. O. (2014). **Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do PEC-Municípios**. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SÃO PAULO (1997). **Lei complementar nº 836/97**, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaoocnp/LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%20836%20DE%201997.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SÃO PAULO. (2007). **Lei ordinária n º14.660/07**, de 26 de dezembro de 2007. Reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação do Município de São Paulo. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2007/1466/14660/lei-ordinaria-n-14660-2007-dispoe-sobre-alteracoes-das-leis-n-11229-de-26-de-junho-de-1992-n-11434-de-12-de-novembro-de-1993-e-legislacao-subsequente-reorganiza-o-quadro-dos-profissionais-de-educacao-com-as-respectivas-carreiras-criado-pela-lei-n-11434-de-1993-e-consolida-o-estatuto-dos-profissionais-da-educacao-municipal?q=lei%2014660#>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SÃO PAULO. (2008). **Decreto nº 50.069/08**, de 1º de outubro de 2008. Regulamenta a Evolução Funcional dos integrantes da carreira do Magistério Municipal. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=02102008D%20500690000. Acesso em: 6 ago. 2017.

SÃO PAULO. (2009). **Lei Complementar nº 1097**, de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1097-27.10.2009.html>. Acesso em: 15 jan. 2019

SÃO PAULO. (2013). **Lei Complementar 1.204**, de 1 de julho de 2013. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2013/lei.complementar-1204-01.07.2013.html>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SÃO PAULO. (2016). **Manual de evolução funcional**: quadro de magistério e quadro de apoio. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/36168.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SOUZA, A. R. de (2013). O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun.

SOUZA, D. T. R. de (2014). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. (Org.) **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço. p.71-94.

TARDIF, M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes.

TARDIF, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun.

THOMPSON, P. (1998) **A voz do passado: a história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

TORRES, R. M. (2000). Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas. *In: CARDENAS, A. L.; CÉSPEDES, A. R.; TORRES, R. M. El maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional, p. 161-312.

TREVIZAN, A. C. (2016) **A formação continuada e a profissionalização docente na rede municipal de São Paulo**. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

WEBER, S. (2003). Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p.1125-1154, dez.

WEBER, S. (2015). O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência no debate nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00495.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

ZAGO, N. (2003). A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In: ZAGO, N. et al. (Org). Itinerários de Pesquisa – Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A. 287- 310.

Páginas da Internet:

O PNE e a valorização dos profissionais da educação: <http://planodecarreira.mec.gov.br/o-pne-e-a-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao>

Plano de Carreira e remuneração: <http://planodecarreira.mec.gov.br/plano-de-carreira-e-remuneracao>

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiros semiestruturados de entrevistas

A. Entrevista com professores de educação básica da Rede Municipal de São Paulo

1. Conte um pouco sobre você: nome, idade, onde trabalha atualmente e qual a disciplina que leciona.
2. Conte um pouco sobre a sua formação acadêmica e experiências profissionais.
3. Por que você escolheu trabalhar na Rede Municipal de São Paulo?
4. Qual é seu regime trabalhista e sua jornada de trabalho (carga horária semanal: jornada básica ou especial)? Explique quais são as atribuições de atividades na sua carga horária (hora aula, planejamento, reuniões, etc.)? O que você pensa sobre a realização de todas as atividades extraclasse em 5 horas atividade (no caso de quem tem jornada básica)?
5. Qual é a sua referência e categoria dentro no plano funcional da carreira docente? Como você avalia o sistema de evolução funcional na RME de SP? Cite aspectos positivos e negativos.
6. Você acredita na importância dos interstícios mínimos para a passagem de um nível para outro na carreira? Por quê?
7. Você poderia explicar o que é e como é a avaliação de desempenho?
8. Você acredita que o acréscimo salarial, do plano de carreira, se faz jus ao salário de um professor formado em pós-graduação? Por quê?
9. Você acredita que essa carreira seja atraente e satisfatória, do ponto de vista pessoal e profissional, para você e seus pares?
10. Na rede municipal, há possibilidade de afastamento para que o servidor realize especialização profissional? Se sim, realiza-se com ou sem prejuízo de vencimento? Você já teve alguma experiência nesse sentido?
11. Em sua opinião, quais são as implicações que o plano de carreira traz para o desempenho e a prática docente?
12. Qual relação você estabelece entre desenvolvimento profissional e o plano de carreira?
13. É possível no mesmo cargo, durante a evolução na carreira, exercer alguma função diferente daquela que você iniciou na carreira, isto é, há possibilidade de mudança de atividades ao longo da carreira ou a evolução se restringe apenas à ascensão salarial?
14. Que comparação você estabelece entre o seu desempenho no início da carreira e o seu desempenho no momento atual?
15. Quais são seus planos e expectativas para o seu futuro na carreira?

B. Entrevista com professores de educação básica da Rede Estadual de São Paulo

1. Conte um pouco sobre você: nome, idade, onde trabalha atualmente e qual a disciplina que leciona.
2. Conte um pouco sobre a sua formação acadêmica e experiências profissionais.
3. Por que você escolheu trabalhar na Rede Estadual de São Paulo?
4. Qual é seu regime trabalhista e sua jornada de trabalho(carga horária semanal)? Explique quais são as distribuições de atividades na sua carga horária (hora aula, planejamento, reuniões, etc.)?
5. Qual é a sua referência e categoria dentro no plano funcional da carreira docente? Como você avalia o sistema de evolução funcional na Rede Estadual de SP? Cite aspectos positivos e negativos.
6. Você acredita na importância dos interstícios mínimos para a passagem de um nível para outro na carreira? Por quê?
7. Você acredita que o acréscimo salarial, do plano de carreira, se faz jus ao salário de um professor formado em pós-graduação? Por quê?
8. Você acredita que essa carreira seja atraente e satisfatória, do ponto de vista pessoal e profissional, para você e seus pares?
9. Na organização do sistema de ensino estadual, há possibilidade de afastamento para que o servidor realize especialização profissional? Se sim, realiza-se com ou sem prejuízo de vencimento? Você já teve alguma experiência nesse sentido?
10. Em sua opinião, quais são as implicações que o plano de carreira traz para o desempenho e a prática docente?
11. Qual relação você estabelece entre desenvolvimento profissional e o plano de carreira?
12. É possível no mesmo cargo, durante a evolução na carreira, exercer alguma função diferente daquela que você iniciou na carreira, isto é, há possibilidade de mudança de atividades ao longo da carreira ou a evolução se restringe apenas à ascensão salarial?
13. Que comparação você estabelece entre o seu desempenho no início da carreira e o seu desempenho no momento atual?
14. Quais são seus planos e expectativas para o seu futuro na carreira?

C. Entrevista com professores de educação básica do Instituto Federal de Ensino

1. Conte um pouco sobre você: nome, idade, onde trabalha atualmente e qual a disciplina que leciona.
2. Conte um pouco sobre a sua formação acadêmica e experiências profissionais.
3. Por que você escolheu trabalhar em Instituição Federal de Ensino?
4. Qual é seu regime de trabalho (20h, 40h por semana ou dedicação exclusiva)? Como é a distribuição da sua carga horária (hora aula, reuniões, desenvolvimento de pesquisa e de projetos de extensão)?
5. Qual é a sua classe e nível dentro do plano de carreira do magistério? Como você avalia o sistema de evolução funcional na instituição federal? Cite aspectos positivos e negativos.
6. Você poderia explicar o que é e como é a avaliação de desempenho individual?
7. Você acredita na importância dos interstícios mínimos para a passagem de um nível para outro na carreira? Por quê?
8. Você acredita que o acréscimo salarial, do plano de carreira, se faz jus ao salário de um professor formado em mestrado e doutorado? Por quê?
9. Você acredita que essa carreira seja atraente e satisfatória, do ponto de vista pessoal e profissional, para você e seus pares?
10. Na organização dos sistemas de ensino federal, há possibilidade de afastamento para que o servidor realize especialização profissional? Se sim, realiza-se com ou sem prejuízo de vencimento? Você já teve alguma experiência nesse sentido?
11. Em sua opinião, quais são as implicações que o plano de carreira traz para o desempenho e a prática docente?
12. Qual relação você estabelece entre desenvolvimento profissional e o plano de carreira?
13. É possível no mesmo cargo, durante a evolução na carreira, exercer alguma função diferente daquela que você iniciou na carreira, isto é, há possibilidade de mudança de atividades ao longo da carreira ou a evolução se restringe apenas à ascensão salarial?
14. Que comparação você estabelece entre o seu desempenho no início da carreira e o seu desempenho no momento atual?
15. Quais são seus planos e expectativas para o seu futuro na carreira?

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Concordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada *Os planos de carreira docente em São Paulo: configurações das esferas administrativas públicas de ensino* que tem como pesquisadora a doutoranda Andressa C. Trevizan Missaki, orientada pela professora Dra. Belmira Oliveira Bueno, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que podem ser contatadas pelos e-mails: <andressatrevizan@yahoo.com.br> <bueno@usp.br>.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a estruturação dos planos de carreiras e cargos do magistério federal, estadual e municipal de São Paulo e discutir os conceitos de evolução funcional e plano de carreira, relacionados ao processo de desenvolvimento profissional e a satisfação profissional e pessoal dos professores.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

São Paulo, ___ de _____ de 2017.

Nome e Assinatura do participante

ANEXOS

ANEXO A - Requerimento para evolução funcional – SME (Portaria nº 5188/16)



**PREFEITURA DA CIDADE DE
SÃO PAULO**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

À Coordenadoria de Gestão de Pessoas da Secretaria Municipal de Educação

Assunto: Requerimento de Evolução Funcional

REQUERIMENTO DE EVOLUÇÃO FUNCIONAL

1. Solicito evolução funcional nos termos da legislação abaixo indicada:

Lei nº 11.434/93

Tabela I (Tempo)

Lei nº 14.660/07

Tabela II (Títulos)

Tabela III (Tempo e Títulos)

Lei nº 15.963/2014

2. Seguem abaixo dados funcionais:

Nome: _____
 Cargo: _____ Ref. _____
 CPF: _____ R.G. _____
 Registro Funcional: _____ Vínculo: _____
 Endereço: _____
 Bairro: _____ CEP: _____ Telefone: _____
 Unidade de Lotação: _____
 Unidade de exercício: _____
 Telefone da unidade: _____ DRE: _____

3. Encaminho em anexo a este requerimento os seguintes documentos:

Holerite;

Cópia da publicação no Diário Oficial da última evolução funcional ou cópia da Ficha de Controle;

Cópia da tela do Sistema Escola Online – EOL em que constam os títulos cadastrados com manifestação de ciência pelo servidor por meio de sua assinatura (requisito em caso de pedido com base na Lei nº 14.660/07, Tabela II ou Tabela III e Lei nº 15.963/14);

Atestados válidos para a evolução funcional (requisito em caso de pedido com base na Lei nº 14.660/07, Tabela II ou Tabela III e Lei nº 15.963/14).

Relacione os atestados: _____

Solicito o deferimento do pedido, conforme legislação em vigor.

São Paulo, ____ de ____ de 2016.

Assinatura do Servidor

Concordo com o pedido.

_____/_____/_____

Carimbo e Assinatura da Chefia Imediata

**ANEXO B - Atestado para fins de evolução funcional - SME
(Portaria nº 5188/16)**

<p>“MODELO - 3 ATESTADO PARA FINS DE EVOLUÇÃO FUNCIONAL” ANEXO II - PORTARIA SME Nº __, DE __/__/16</p>			
<p>1. UNIDADE EMITENTE</p> <p>1.1. E.M. _____ D.R.E. _____</p>			
<p>2. DADOS DO FUNCIONÁRIO</p> <p>2.1. NOME : _____ RF : _____ VINC. _____ CARGO : _____ PADRÃO : _____</p>			
<p>3. DADOS DO PROJETO PEDAGÓGICO / E TRABALHOS DESENVOLVIDOS () VII.d</p> <p>3.1. NOME : _____ 3.2. PERÍODO DE REALIZAÇÃO : de __/__/__ a __/__/__ 3.3. CLIENTELA ATENDIDA: _____</p>			
<p>4. ATIVIDADES COM A COMUNIDADE - VII.c.</p> <p>() A.P.M () C.E. () OUTROS</p> <p>4.1. PERÍODO DE REALIZAÇÃO : de __/__/__ a __/__/__ 4.2. Nº DE REUNIÕES : _____ Nº DE COMPARECIMENTOS: _____</p>			
<p>5. DECLARAÇÃO</p> <p align="center">DECLARAMOS QUE ESTE TRABALHO FOI POR NÓS DEVIDAMENTE APROVADO, ACOMPANHADO E AVALIADO .</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center; vertical-align: bottom;"> _____ _____ _____ </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> _____ ASS. E CARIMBO DO DIRETOR DE ESCOLA _____ ASS. E CARIMBO DO COORD. PEDAGÓGICO _____ ASS. E CARIMBO DO SUPERVISOR ESCOLAR </td> </tr> </table>		_____ _____ _____	_____ ASS. E CARIMBO DO DIRETOR DE ESCOLA _____ ASS. E CARIMBO DO COORD. PEDAGÓGICO _____ ASS. E CARIMBO DO SUPERVISOR ESCOLAR
_____ _____ _____	_____ ASS. E CARIMBO DO DIRETOR DE ESCOLA _____ ASS. E CARIMBO DO COORD. PEDAGÓGICO _____ ASS. E CARIMBO DO SUPERVISOR ESCOLAR		

Anexo C - Atestado de mérito para fins de evolução funcional - SME
(Portaria nº 5188/16)

MODELO 05 - "ATESTADO DE MÉRITO EM DOCÊNCIA PARA FINS DE EVOLUÇÃO FUNCIONAL"	
ANEXO III - PORTARIA Nº __, DE __/__/16	
1. UNIDADE EMITENTE	
E.M. _____ DRE: _____	
2. DADOS DO FUNCIONÁRIO	
NOME : _____	
RF : _____	
CARGO : _____ QPE : _____	
3. DADOS DA ATIVIDADE	
REGÊNCIA EM CLASSE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, PARTICIPANTE DO PNAIC.	
TURMA: () 1º ANO () 2º ANO () 3º ANO	
PERÍODO DE DOCÊNCIA ____/____/____ A ____/____/____	
5. ATESTADO	
ATESTAMOS QUE O DESEMPENHO DO PROFESSOR FOI POR NÓS DEVIDAMENTE ACOMPANHADO E AVALIADO, TENDO SIDO ALCANÇADOS OS OBJETIVOS DO PROJETO.	
DATA E ASSINATURA:	
_____ DIRETOR DE ESCOLA	_____ COORDENADOR PEDAGÓGICO
_____ SUPERVISOR ESCOLAR	_____ PROFESSOR