

# FORMAÇÃO E CARREIRA: POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES?

Isabel Cristina da Silva Fontineles<sup>1</sup>

*Universidade Estadual do Piauí*

*ic.fontineles@hotmail.com*

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática,  
boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar,  
se não brigo por este saber,  
*se não luto pelas condições materiais necessárias* sem as quais meu corpo,  
descuidado, corre o risco de se amofinar e  
de já não ser o testemunho que deve ser o lutador pertinaz,  
que cansa mas não desiste.  
Boniteza que se esvai de minha prática se,  
cheio de mim mesmo,  
arrogante e desdenhoso dos alunos,  
não canso de me admirar.

Freire, 1997

## Introdução

Ao tomar como base os estudos que se analisa para este trabalho, os planos de carreira dos professores têm ocupado vasta discussão em âmbito nacional. É fato também a presença de mobilização social através da sociedade civil na pressão por valorização dos professores e qualidade na formação. Para tanto, serão aportes teóricos desta pesquisa Camargo *et al* (2014); Sales (2012); Alves e Pinto (2011); Gatti (2010); Fontineles (2008); Brzezinski (2003); Rodrigues e Esteves (1993); Mizukami (1996) dentre outros.

Este trabalho pretende responder a seguinte questão: quais são as discussões acerca da formação voltada para carreira docente no Brasil? Neste sentido, quais perspectivas de formação? O papel do professor e sua responsabilização por resultados do processo educativo nos sistemas públicos de educação básica é cada vez mais recorrente em diversos países nas últimas décadas. Tomando como referência o Brasil, podemos citar como exemplos, entre outras discussões, Alves e Pinto (2011) - Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte; Camargo *et*

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela UFPI. Mestre em Educação pela UFPI. Professora Assistente do Curso de Pedagogia pela UESPI/CCM. Coordenadora de Área do PIBID/UESPI. Autora e Coordenadora dos Projetos PIBIC/UESPI “Práticas Pedagógicas de professores após a implantação do Fundeb nas escolas da rede pública de ensino do Grande Dirceu (2007-2012)”. As políticas públicas da Educação Infantil e a Formação/ valorização de Professores desta modalidade de ensino em um CMEI da região do grande Dirceu. Pesquisadora do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais (NEEPE) da UESPI Campus Clóvis Moura.

*al* (2014) - Carreira e remuneração do Magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica.

Segue ainda a captura numa Revista intitulada Educação em foco n. 19, volume 15 de junho de 2012, cuja base de discussão contempla doze (12) artigos e pesquisas que discorrem sobre os planos de carreira, valorização de professores, piso salarial, remuneração, entre outros aspectos.

Os autores e títulos destas pesquisas são: Remuneração dos (as) professores (as) da educação básica em Mato Grosso: sua evolução no contexto da lei de carreira e os desafios da valorização do magistério de Ribeiro e Gonçalves (2012); Planos de cargos, carreira e remuneração do magistério sul mato-grossense (1979-2010): primeiras aproximações escrito por Rodríguez *et al* (2012); Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina de Bassi *et al* (2012); O magistério da educação básica paraibana no contexto das políticas educacionais pesquisado por Gurgel (2012); Plano de carreira profissional da educação básica em Minas Gerais: valorização profissional? realizado por Brito (2012);

Além desses também foram contribuições os seguintes autores e trabalhos: Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo analisado por Arelaro *et al* (2012); O plano de carreira do magistério em Porto Alegre: reflexões à luz do ordenamento jurídico nacional pós 1988 de Juca Gil *et al* (2012); Plano de cargos, carreira e remuneração em Boa Vista (RR): análise da valorização do trabalho docente em Minhoto (2012); A configuração da carreira do magistério público do Estado do Pará a partir do Estatuto do Magistério discutido por Gemaque *et al* (2012); Piso salarial nacional no plano de carreira do magistério público do município de Teresina na análise de Sales (2012); Política de valorização do magistério público: os planos de cargos, carreira e remuneração das redes estadual do Rio Grande do Norte e municipal de Natal e o piso salarial profissional nacional França *et al* (2012); Planos de carreiras da rede estadual de ensino do Paraná e da rede municipal de ensino de Curitiba: um exercício comparativo Souza *et al* (2012).

O número de produção é pequeno, se considerado o total de estados e municípios do Brasil, com diversidade de questões referentes à formação e carreira dos professores. A seguir apresentamos as atuais discussões acerca da carreira docente e suas implicações em alguns municípios e estados brasileiros. Contudo, fazemos menção ao contexto legal, à Constituição Federal/1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que estabelecem a elaboração dos planos de cargos e carreira. O presente trabalho encontra-se organizado em introdução, dois tópicos e a as considerações finais. O primeiro tópico versa sobre a remuneração e a carreira docente e no segundo discute as concepções de professor e a carreira docente.

## Remuneração e carreira docente: Cenário brasileiro

Os mecanismos de valorização encontram-se impressos na Constituição Federal de 1988 através do artigo 206 no inciso V, um de seus princípios consiste na valorização dos profissionais do ensino. Este ideário é reafirmado na LDB/96 expressos nos artigos 61 ao 67. O artigo 67 ao explicitar que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público estabelece:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 96).

O que revela o artigo 67 são iniciativas em alguns municípios e estados brasileiros através da luta da sociedade civil para materialização destes princípios. Neste sentido, Minhoto (2012) analisando os Planos de cargos, carreira e remuneração em Boa Vista (RR): análise da valorização do trabalho docente visando cumprir os objetivos propostos do grupo de Pesquisa do Observatório da Remuneração Docente que tem investigado e apontado, em diferentes locais do Brasil, as características atuais, presentes nos planos de carreira, pontuando os seguintes aspectos: 1) as condições de trabalho dos professores, tal como as diversas jornadas de trabalho, sua duração e composição, a definição da hora-atividade, as formas de licença e o estímulo à qualificação; 2) aos critérios de ingresso na profissão, como o grau de formação necessário, os concursos e as provas; 3) a evolução funcional, por tempo de serviço, avaliação de desempenho, atividades de formação continuada, titulação ou provas de conhecimento; 4) a composição da remuneração do magistério público, como seu vencimento básico e os diversos adicionais e auxílios, que podem ser ou não incorporados à aposentadoria; a análise da dispersão da remuneração, desde o ingresso até o topo da carreira; e seu impacto na atratividade para o ingresso na profissão docente.

Com base no quarto aspecto discutido por este grupo de pesquisa, Ribeiro e Gonçalves (2012) ao escreverem sobre a Remuneração dos (as) professores (as) da educação básica em Mato Grosso: sua evolução no contexto da lei de carreira e os desafios da valorização do magistério tomam por base a Lei Complementar nº 050, de 01 de outubro de 1998, que criou a carreira dos Profissionais da Educação Básica no Estado de Mato Grosso. Os autores afirmam que o nível inicial é base para definição do Piso Salarial, e serve como parâmetro para os demais incrementos inseridos no decorrer da carreira docente.

No texto que trata do plano de carreira do magistério em Porto Alegre: reflexões à luz do ordenamento jurídico nacional pós 1988 de autoria de Juca Gil *et al* (2012), há a afirmação de que na carreira há muitos mecanismos atrativos e ressaltam que a progressão funcional valoriza: a formação acadêmica, a formação continuada e o tempo de serviço, que por um lado é fator que agrega valores ao salário e por outro fator de diminuição das horas-aula. Há incentivo financeiro, segundo eles, para que os professores busquem aprimoramento em termos de formação e para que permaneçam na rede municipal de ensino. No que diz respeito aos salários, esclarece que, no comparativo com outras redes de ensino em nível regional e com o previsto no piso nacional, o padrão salarial é relativamente bom.

Já o Plano de carreira profissional da educação básica em Minas Gerais: valorização profissional? É uma pesquisa desenvolvida por Brito (2012) que analisa as políticas de educação no contexto brasileiro e a configuração e desenvolvimento de carreira dos professores da educação básica do Estado de Minas Gerais. A autora constata a tensão existente na correlação de forças entre a ação estatal e o movimento dos trabalhadores da educação na regulação das relações de trabalho e na definição da política de remuneração e do tempo de trabalho. Segundo Brito, o Plano de Carreira do Magistério da Educação Básica de Minas Gerais teve curta duração.

Souza *et al* (2012) ao comparar duas propostas de carreira em vigor: uma, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, capital do Estado do Paraná, aprovada em 2001; e a outra, em vigor na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, aprovada em 2004. Nos dois casos, os autores encontram valorização da titulação, mecanismos de valorização da formação continuada e valorização do tempo de serviço.

Ao realizar uma pesquisa documental que tomou como referência a legislação estadual que foi obtida por meio das páginas eletrônicas do Governo do Estado de Santa Catarina. Bassi *et al* (2012), perceberam o baixo valor do vencimento básico num trabalho intitulado: Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa

Catarina. Descrevem aspectos da carreira do magistério público da educação básica da rede estadual de ensino e conclui dizendo que sobressaiu-se o baixo valor do vencimento básico em paralelo a um conjunto de vantagens pecuniárias, como gratificações e prêmios. Porém se de um lado, elevam o valor da remuneração final, por outro, encobrem os mecanismos de desvalorização e de precarização por que vêm passando o magistério público, acrescentam os autores.

A configuração da carreira do magistério público do Estado do Pará a partir do Estatuto do Magistério é apresentada por Gemaque *et al* (2012) através de questões de ordem conceituais sobre Estatuto e Plano de Carreira e Cargos e Remuneração; e análise do Estatuto em vigência. Concluíram que, do ponto de vista legal, a carreira, configurada pelo Estatuto, Leis complementares e Portarias, assegura direitos aos profissionais do magistério público que os coloca em posição isonômica com outros funcionários públicos, como: férias, licenças; qualificação profissional; progressão; adicionais. Esclarecem que embora contenha elementos de estímulo à permanência do professor em sala de aula por meio de gratificações, na prática, a sua efetivação vem ocorrendo apenas parcialmente.

Com a relevância que até então estes pesquisadores apresentam análises de planos de carreira do magistério, seguem Rodríguez *et al* (2012) sobre os Planos de cargos, carreira e remuneração do magistério sul mato-grossense (1979-2010): primeiras aproximações. Analisam as políticas públicas de valorização do trabalho docente no estado de Mato Grosso do Sul no período de 1979 a 2010, utilizando como fonte os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração e os Estatutos do Magistério. Constataram que as políticas públicas de valorização do trabalho docente, no estado, permaneceram estagnadas durante grande parte dos anos 1990, recuperando-se vagarosamente com a implementação da Lei Complementar n. 87/2000. Observaram, no entanto, significativa deterioração do padrão salarial.

No que tange ao magistério da educação básica paraibana no contexto das políticas educacionais, Gurgel (2012) destaca que, embora o crescimento da arrecadação de impostos contribua para a recuperação salarial do magistério da rede estadual, a pequena recuperação salarial repercutiu insuficientemente na melhoria do padrão de vida dos docentes, que continuam exercendo múltiplas jornadas de trabalho para sobreviver. Ressalta que no caso do magistério estadual da Paraíba, somente em 2003 foi aprovado o plano de carreira, apesar de vigorar uma política nessa direção desde 1996, com a LDB/96 e o Fundef.

Analisando as redes estadual e municipal, França *et al* (2012) focalizam a Política de valorização do magistério público: os planos de cargos, carreira e remuneração das redes estadual

do Rio Grande do Norte e municipal de Natal e o piso salarial profissional nacional. Considerando a rede municipal, estes autores dizem que a remuneração do professor corresponde ao vencimento relativo a sua posição no Nível e na Classe da carreira, acrescida das vantagens pecuniárias a que fizer jus sendo: gratificação de titulação em mestrado ou de doutorado. Essa classificação corresponde a 20% e 40%, respectivamente, do vencimento do professor, incluindo, ainda, a gratificação de dedicação exclusiva, no valor correspondente a 50% do vencimento do respectivo professor.

Já na rede estadual a pesquisa de França *et al* (2012) mostram o vencimento do professor em Nível Médio, em final de carreira, corresponde a R\$ 961,82 e a remuneração do professor com Doutorado em início de carreira, é de R\$ 1.426,00. Com isso admitem a importância da formação continuada para a promoção na carreira.

No contexto da política nacional, evocando então, a partir da década de 1990, com base na Constituição Federal de 1988 (CF/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/1996 (LDB/96), na Emenda Constitucional n. 14/1996 (EC 14/06) e na Lei n. 9.424/1996, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), estados e municípios passaram a elaborar planos de cargos, carreira e salários para os profissionais do magistério ou adequar os planos já existentes à legislação e às novas concepções de carreira docente.

Lisete Arelaro *et al* (2002), numa pesquisa intitulada: Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo, esclarecem que este atendimento, mesmo que parcial, nasce das reivindicações históricas dos educadores, e da compreensão de que a qualidade da educação tem relação com a carreira e os salários dos seus profissionais e da incorporação da avaliação de desempenho para progressão funcional, visto que, nas carreiras tradicionais, prevaleciam a titulação e o tempo de serviço.

Ainda analisando as pesquisas do Observatório da Remuneração Docente no contexto teresinense, Sales (2012) ao escrever sobre o piso salarial nacional no plano de carreira do magistério público do município de Teresina, constatou que nem sempre as leis são cumpridas e que pensar numa educação de qualidade sem prever recursos adicionais é simplesmente segundo ele, transferir a responsabilidade para os professores, esperando deles abnegação e sacerdócio.

Neste contexto, após analisar quadro com progressão funcional dos professores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) no interstício de 1996 a 2006, Fontineles (2008) observa o impacto do Fundef na valorização do magistério da rede pública municipal de Teresina.

Após analisar a progressão funcional dos profissionais da educação na referida secretaria, afirma que tanto a LDB n. 9.394/96 quanto a Lei n. 9.424/96 determinam em seus respectivos textos a obrigatoriedade da elaboração de um Plano de Cargos e Remuneração do Magistério e dos demais profissionais da educação. Como é notório, estas leis são do ano de 1996 e foram decisivas para a educação brasileira nas décadas de 1990 e 2000. Todavia, no caso teresinense, somente no ano de 2001, com a lei municipal 2.972/2001, é que há a disposição sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina. Esta lei agrupa em classes correspondentes aos graus de habilitação, tanto para o pedagogo quanto para o professor. São, portanto as seguintes classes:

- “A” possui habilitação específica de 2º Grau (Ensino Médio), obtida em 3 anos;
- “B” possui habilitação específica de 2º Grau, obtida em 4 anos;
- “C” possui habilitação específica em licenciatura de curta duração;
- “D” possui habilitação específica em licenciatura plena;
- “E” possui, além do curso superior, curso de especialização;
- “F” possui curso de mestrado;
- “G” possui curso de doutorado;
- “H” possui pós-doutorado (FONTINELES, 2008, p.125).

Entretanto, enfatiza Fontineles (2008), não há indício de professor na classe “G” que possuísse o doutorado, pelo menos não oficialmente, tampouco com o pós-doutorado, correspondendo à classe “H”.

E continua, enquanto a partir do ano de 2000 vem havendo redução contínua na quantidade de professores pertencentes à classe “A”, na quantidade de professores pertencentes à classe “D” esse processo tem sido invertido, uma vez que tem havido um aumento progressivo ano a ano. Muitos fatores poderiam explicar isso, mas o predominante é a exigência feita pela Lei n. 9.394/96 de que para atuar no magistério o professor deveria qualificar-se no mínimo em nível de graduação. Isso fez com que vários profissionais ampliassem sua procura por graduação, inclusive auto-financiando cursos em instituições privadas.

Outro fator preponderante observado nesta pesquisa foram os convênios estabelecidos entre a SEMEC e a UFPI para formação docente em graduações, mediante a disponibilização de recursos do Fundef, conforme previa a lei que o instituiu.

Esse crescimento na classe “D” vem ocorrendo desde 1994 – com exceção do ano de 1996 no qual houve uma redução. Porém, a partir do ano de 2000, o crescimento amplia-se significativamente, indicando já reflexos da qualificação exigida anos antes que, associada à política pública de formação docente, implicou nesse crescimento. Tanto é que o crescimento nesta classe

começou a ser desacelerado à medida que a vigência da liberação de verbas do Fundef ia se aproximando do prazo-limite, chegando ao ponto de haver novamente um declínio de integrantes neste rol, no ano de 2006, ano previsto como último para vigência do Fundef. Isso destaca a importância desse Fundo para a formação dos professores da Rede Municipal de Ensino, lembra Fontineles (2008).

Quanto ao número ainda existente de professores leigos, ele decresce de 62 em 1994 para 2 em 2006. São os chamados professores de Letras, segundo o setor de pessoal da SEMEC, que já estão próximos de aposentadoria. Estes profissionais estão vivenciando a etapa que Mizukami (1996) denominou de desinvestimento estatal, característica do final de carreira profissional.

A escolha pelo Magistério e a realização das Licenciaturas não tem como aspecto motivador a carreira como reconhecem os pesquisadores. Estudos demonstram que a existência de dois mundos herdados dos europeus; um mundo do sistema oficial e o outro vivido e real, pois como acredita Anísio Teixeira, reafirmado por Brzezinski (2003) continuamos a ser, com autonomia, a nação de dupla personalidade, a oficial e a real. Este mundo real é apontado por Brzezinski como aquele construído na luta dos educadores travada desde 1980 para modificar a formação dos profissionais da educação e de determinar segundo ela, critérios para definição da carreira do magistério.

O real observado consiste em geral, em vencimentos baixos quando comparados com outras profissões que exigem o mesmo nível de formação (PINTO, 2011). Cujo ideal estão nos planos e na luta travada pela sociedade civil no desejo de atender desejos e necessidades dos professores no que se refere à valorização salarial, formação e condição de trabalho. No *ranking* socioeconômico de 32 profissões, o autor aponta o Professor da Educação básica na 27ª posição.

Quadro pouco alentador remete à atratividade das carreiras, apontados por Gatti (2010) com baixa procura devido à associação da docência ao pouco reconhecimento social e baixo retorno financeiro. Isto revela que formação e remuneração são a causa e o efeito da posição socioeconômica do indivíduo.

### **Concepções de Professor e carreira docente**

Formosinho (2009) alerta sobre a diferença entre ‘classe docente’ e ‘corpo docente’ por se tratar de um grupo de profissionais heterogêneos com diferenças individuais que se refletem nos modos de ensinar. A heterogeneidade pode ser percebida considerando os diferentes níveis de



ensino em que os professores exercem suas atividades, as diferentes disciplinas, a organização do processo de ensino, as habilitações acadêmicas, a posição na carreira, entre outras diferenças que reforçam a ideia de que o próprio percurso biográfico dos professores e experiências adquiridas revelam a diversificação da função docente.

Formosinho apresenta um conjunto de cartas de professores, imaginárias (os), nas quais são abordados temas relacionados à avaliação formal da atividade docente, isto é, a avaliação com efeito na carreira. A primeira carta, denominada ‘A missão de ensinar’, pertencente Teresa Espírito Santo, revela os desafios da profissão enfrentados pela professora em sua trajetória que foram superados por amor à docência. Entre os desafios a professora enfatiza preocupações relacionadas a avaliação do professor, questionando o que é avaliado, como é feita avaliação e quem avalia os docentes.

A segunda carta ‘A dignidade dos professores não passa pela avaliação, mas pelo empenho’, escrita por Miguel Militão, discorre sobre os atropelos da avaliação que evidenciam não ser possível avaliar o desempenho de um professor por meio de indicadores comuns. Menciona o fato de que a avaliação que é utilizada não considera as diferenças entre os professores, e não distingue e/ou revelam os professores que são mais ou menos empenhados na profissão.

Na carta sob título ‘Quem avalia o trabalho no terreno?’, de Maria Labor, a professora discorre sobre a vitimização dos professores acerca dos pacotes de avaliação, evidenciando descontentamento em relação ao modo como os governantes e o Ministério da Educação tem se posicionado frente à avaliação desses profissionais. Sugere a criação de uma plataforma que possibilite o diálogo entre os que avaliam e os que são avaliados, considerando medidas capazes de observar o professor em qualquer etapa de sua carreira.

Numa outra carta, ‘Para um modelo imparcial de avaliação do desempenho dos professores’, de José Funcionário, manifesta as opiniões fundadas em vinte e dois anos de serviço. Inicia lembrando que avaliar consiste em diferenciar as pessoas, portanto avaliar não só é ilegítimo, como é irrelevante, na medida em que essa avaliação não pode resultar qualquer diferenciação. Expõe três axiomas consensuais relativamente à avaliação do professor, a saber: (1) o melhor professor é o mais experiente; (2) com mais formação; (3) mais empenhado. O modelo de avaliação que considere esses três critérios possibilita basear-se em três indicadores claros dessas dimensões: o tempo de serviço, os graus acadêmicos e assiduidade do professor.

Ao tratar das Concepções conflituais de professor, Formosinho faz uma breve análise das cartas imaginárias afirmando que os discursos dos professores imaginários, apresentados

anteriormente, revelam diferentes perspectivas sobre a avaliação da atividade docente, pleiteando igualmente diferentes concepções acerca do que é *ser professor*. Caracterizadas em cinco tipos: missionária, militante, laboral, burocrática e romântica.

Em síntese pode-se dizer que a concepção missionária decorre de uma visão apostólica do ensino, missão para cumprir com zelo. A concepção militante apresenta o professor como um agente social comprometido com a escola e com a comunidade local. A concepção laboral revela certo ativismo do professor, mas de natureza sindical. A concepção burocrática traduz a ideia do professor cumpridor das normas e dos regulamentos em vigor e a concepção romântica apresenta o professor como artista, em que o ensino é visto como uma arte.

Ser professor é segundo Souza (2009), uma profissão específica com campo próprio de conhecimento e de ação, por isso requer uma formação própria no âmbito universitário e não apenas uma formação superior. Ele faz uma crítica dizendo que formação docente exige uma formação consistente, adequada e de duração necessária. Não se pode aceitar segundo ele, uma formação aligeirada, fora de um ambiente de pesquisa. Corrobora nesta mesma perspectiva Brzezinski (2003). Souza (2009) aponta que a falta de superação da maioria dos limites da atuação docente se “deve à inexistência de uma política adequada dos sistemas de ensino, sobretudo da falta de planos de carreira e remuneração condigna do magistério público e de condições de trabalho” p. 136.

Neste sentido, Rodrigues e Esteves (1993) debatem acerca da formação de professores pelo viés da análise de necessidades. Para tanto, apresentam os principais pressupostos comuns aos vários sistemas de educação, a saber: a) o que deve constituir a formação inicial, entendida como base de preparação do professor, b) a formação de professores entendida como uma forma de educação permanente, pessoal e profissional, c) preparar o professor para desempenhar papel ativo e com campo de intervenção mais amplo que o da sala de aula. Prosseguem, as autoras, promovendo esclarecimentos sobre o conceito de formação contínua, definindo-a como a que tem lugar ao longo da carreira profissional, após a aquisição da certificação profissional inicial.

Ainda acerca da carreira profissional, Imbernón (2010) adverte-nos que é preciso nos adequarmos às novas ideias, políticas e práticas para realizar uma melhor formação continuada de professores. O autor discute a temática dividindo o texto em três itens: muita formação e pouca mudança; busca de novas perspectivas; algumas alternativas possíveis. Enfatiza que a formação continuada não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais, mas pode ser uma arma crítica contra práticas laborais, como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo. Reforça que, se queremos

que a formação continuada seja viva e dinâmica, devemos uni-la a uma carreira profissional que inclua incentivos profissionais e promoções que tente recompensar os que se interessam por ela.

Corroborando Tardif (2002) ao apresentar duas ideias sobre a situação da profissão docente da Europa e na América. A primeira diz respeito ao status de verdadeiros atores e não de simples executores de reforma da educação. Tardif acredita que a desvalorização é um problema político e não epistemológico. A segunda ideia está voltada para a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade, só assim seremos reconhecidos socialmente como pares iguais que podem aprender uns com os outros. Ressalta que a formação profissional ocupa uma boa parte da carreira, além de destacar a importância da autoformação.

Tardif sublinha ainda o fato da crise do profissionalismo ser crise da ética profissional e continua dizendo que esta crise coloca os atores das reformas e da profissão docente numa situação duplamente coercitiva: 1. Pressões para profissionalizar o ensino, a formação, e o ofício do educador; 2. As profissões perderam um pouco o seu valor e seu prestígio, torna então a profissionalização do ensino pouco promissora.

Situando essa questão no debate sobre a proletarização do professor, Contreras (2002), esclarece as diferentes formas de entender que significa ser profissional e as ambigüidades e contradições ocultas na aspiração à profissionalidade. Destaca que o trabalho docente por ter sofrido perda na qualidade, com isso também sofre perda de controle e sentido, com conseqüências na perda de autonomia. Este autor estabelece uma visão global sobre autonomia de professores em que propõe condições pessoais, institucionais e sociopolíticas que uma autonomia profissional que não signifique individualismo, nem corporativismo, tampouco submissão burocrática ou intelectual. É neste momento que Contreras faz advertência contra a ilusão criada pelas atuais retóricas das reformas.

Segundo Contreras quando os professores tratam de fugir da proletarização passa a ser ambíguo, porque sua fuga é tanto uma resistência à perda de qualidade em suas atividades de docência, como uma resistência a perder – ou não obter – um prestígio, um status ou uma remuneração que se identifique com a de outros profissionais.

## Considerações finais

Ao analisar as pesquisas percebe-se que elas apontam para grande heterogeneidade com respeito à remuneração tanto no que se refere aos valores quanto à própria estrutura salarial em que é organizada a carreira docente. Nisto residiu a consonância entre os pesquisadores.

Embora todos os pesquisadores tratem de plano de carreira em diferentes locais do Brasil, as dissonâncias residem apenas na escolha do indicador para análise dos seus planos na análise da remuneração do professor.

Como já foi salientado, ser professor é uma profissão específica, por isso requer uma formação própria no âmbito universitário e escolar. Daí residir a importância de se investir em formação inicial, contínua e continuada. Neste aspecto, os planos de carreira de cada município, de cada estado, quando da sua elaboração, devem ter por escopo criar atratividade para com a profissão docente, vez que a escolha pelo Magistério e a realização das Licenciaturas não tem como aspecto motivador a carreira. Este trabalho, portanto, remete a uma posterior investigação da relação existente entre formação e remuneração.

Muitas são as discussões acerca da formação voltada para carreira docente no Brasil, porém falam de remuneração e não de vencimento. Neste sentido, as perspectivas de formação necessitam de políticas e práticas para realizar uma melhor formação inicial e continuada de professores, além de criar ou melhorar os planos de carreira que visualize sua valorização destes profissionais.

## Referências

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v.41 n.143 maio/ago 2011.

ARELARO, Regina G. Arelaro *e tal*. Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 15, n.19, 129-162, jun., 2012.

BASSI *et al* . Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 15, n.19, pp. 57-80, jun., 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição administrativa do texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº1/1992 a 56/2007 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. Brasília: Senado Federal, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394 de 20/12/1996.** Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRITO, Vera L. F. Alves de. Plano de carreira profissional da educação básica em Minas Gerais: valorização profissional? **Educação em Foco.** Belo Horizonte, ano 15, n.19, PP. 103-128, jun., 2012.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 8. ed. São Paulo: Cortez; 2000.

CAMARGO, Rubens Barbosa de *et al.* **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 215-235, jan.-mar. 2014 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. **Políticas de financiamento do ensino fundamental (1996-2006): o Fundef e a valorização do magistério.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2008.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente.** Porto-Portugal: Porto Editora, 2009.

FRANÇA, Magna *et al* Política de valorização do magistério público: os planos de cargos, carreira e remuneração das redes estadual do Rio Grande do Norte e municipal de Natal e o piso salarial profissional nacional. **Educação em Foco.** Belo Horizonte, ano 15, n.19, pp.275-299, jun., 2012.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355 – 1379, out-dez. 2010.

GEMAQUE, Rosana M<sup>a</sup> Oliveira *et al.* A configuração da carreira do magistério público do Estado do Pará a partir do Estatuto do Magistério. **Educação em Foco.** Belo Horizonte, ano 15, n.19, pp.229-256, jun., 2012.

GIL, Juca *et al.* O plano de carreira do magistério em Porto Alegre: reflexões à luz do ordenamento jurídico nacional pós 1988. **Educação em Foco.** Belo Horizonte, ano 15, n.19, pp.163-168, jun., 2012.

GURGEL, Rogério Fernandes. O magistério da educação básica paraibana no contexto das políticas educacionais. **Educação em Foco.** Belo Horizonte, ano 15, n.19, jun., 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

MINHOTO, Maria A. Pedra. Plano de cargos, carreira e remuneração em Boa Vista (RR): análise da valorização do trabalho docente. **Educação em Foco.** Belo Horizonte, ano 15, n.19, PP. 189-228, jun., 2012.

MIZUKAMI, M. d Graça N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Paulo: UDUFSscar, 1996. p. 59-91.

RIBEIRO, Josete M<sup>a</sup> Cangussú; GONÇALVES, Regis Queiroz. Remuneração dos (as) professores (as) da educação básica em Mato Grosso: sua evolução no contexto da lei de carreira e os desafios da valorização do magistério **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 15, n. 19, jun., 2012.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993, 157 p.

RODRÍGUEZ *et al.* Planos de cargos, carreira e remuneração do magistério sul mato-grossense (1979-2010): primeiras aproximações. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 15, n.257-273, jun., 2012.

SALES, Luís Carlos. Piso salarial nacional no plano de carreira do magistério público do município de Teresina. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 15, n. 19 pp. 301-330, jun., 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de *et al.* Planos de carreiras da rede estadual de ensino do Paraná e da rede municipal de ensino de Curitiba: um exercício comparativo. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 15, n. 19 pp. 257-273, jun., 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação inicial**. Petrópolis: Vozes, 2002.