

## O TRABALHO DOCENTE NO RIO GRANDE DO SUL: INVESTIGAÇÕES SOBRE UMA CATEGORIA PROFISSIONAL EM BUSCA DE AFIRMAÇÃO SOCIAL

### Teaching work in Rio Grande do Sul: investigations on a professional category in search of social affirmation

Carlos Ventura Fonseca<sup>1</sup>

Fernanda Bianca Hesse<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma investigação qualitativa (estudo documental) acerca do trabalho docente, no Rio Grande do Sul, explorando as seguintes categorias emergentes de análise: perfil sociocultural dos sujeitos; níveis e modalidades de ensino em que atuam os profissionais; natureza de vínculo contratual de trabalho; caracterização da formação acadêmica (graduação e pós-graduação); características específicas do plano de carreira do magistério vinculado à Rede Estadual. Os principais documentos investigados foram: edições das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (de 2014 a 2018), além de legislação relativa à carreira do magistério estadual. Os resultados obtidos revelaram que: o perfil sociocultural é majoritariamente composto por mulheres, de cor branca, com atuação em regiões urbanas (sendo minoritária a parcela de docentes com faixa etária abaixo dos 40 anos de idade); há grande concentração de profissionais atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sendo que a Rede Estadual é a que apresenta a pior situação, em termos proporcionais, na ocorrência de contratações docentes de forma precária. Sobre a rede citada, foram identificadas condições desfavoráveis, que não convergem com o arcabouço legal brasileiro relativo a salários e jornada de trabalho. Com relação à formação acadêmica, os dados revelam que o magistério gaúcho é majoritariamente formado em curso superior (licenciatura), havendo insuficiência na formação em nível de pós-graduação (em todas as redes de ensino). Infere-se a necessidade do fortalecimento: do magistério enquanto categoria profissional articulada, de sua presença pública e de seu protagonismo nas definições sobre os modos de formação e atuação, em diferentes espaços do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Desenvolvimento profissional. Magistério gaúcho.

**Abstract:** This article presents a qualitative investigation (documentary study) about teaching work in Rio Grande do Sul, exploring the following categories of analysis: sociocultural profile of the subjects; educational levels and modalities in which professionals work; nature of the employment contract; characterization of academic training (graduation and postgraduation studies); specific characteristics of the teaching career plan linked to Rio Grande do Sul State Educational System. The main documents investigated were: editions of

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação (2014) e Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo vinculado ao Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Faculdade de Educação (FACED). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7464-0065>. E-mail: [carlos.fonseca@ufrgs.br](mailto:carlos.fonseca@ufrgs.br).

<sup>2</sup> Bacharela em Química pela Universidade LASALLE - Canoas - RS (2014). Estudante da UFRGS no curso de Licenciatura em Química (desde 2017). Atua, desde 2019, na área de pesquisa em Educação em Ciências da Natureza (atualmente, bolsista PIBIC/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3222-9873>. E-mail: [fehesse@hotmail.com](mailto:fehesse@hotmail.com).

Basic Education Statistics Synopses (from 2014 to 2018) in addition to legislation regarding the career of the state teaching staff. The results obtained revealed that: the socio-cultural profile is mainly composed of women, white, working in urban regions (with a minority being the proportion of teachers under 40 years old); there is a great concentration of professionals working in Early Childhood Education and Elementary Education, and the State Educational System is the one that presents the worst situation, in proportional terms, in the occurrence of precarious teacher hiring. About the mentioned Educational System, unfavorable conditions were identified, which do not converge with the Brazilian legal framework regarding wages and working hours. In relation to academic education, the data reveal that the teachers in Rio Grande do Sul are mostly graduated in higher education (academic program in teacher education), with insufficient training at the postgraduate level (in all education systems). The need to strengthen the teaching profession as an articulated professional category, its public presence and its protagonism in the definition of the modes of formation and performance, in different areas of teaching work, is apparent.

**Keywords:** Teaching work. Professional development. Teachers in Rio Grande do Sul.

## 1 Introdução

Este trabalho interessa-se pelo tema da profissão docente, no contexto brasileiro, considerando que o surgimento, o desenvolvimento e a consolidação (e, em alguns casos, extinção) das profissões são fenômenos ligados à história das sociedades humanas, especificamente dos processos envolvidos na divisão social do trabalho, bem como nas demandas que decorrem dessas relações (CERICATO, 2016). Entretanto, dependendo do critério sociológico a ser adotado, nem todas as funções laborais são consideradas profissões, estas podem estar relacionadas às ocupações que exigem graus mais sofisticados de uso do conhecimento (trabalho especializado), requerendo discernimento (em cada contexto) e superando a repetição mecânica das ações laborais (FREIDSON, 1996).

O debate contemporâneo acerca da classificação da atividade de docência na categoria “profissão” é frequente na literatura, conforme aponta Cericato (2016). Segundo essa autora, as discussões apontam dificuldades para que o magistério brasileiro se estabeleça enquanto categoria profissional, quais sejam: o fato do trabalho dos professores ter pouca autonomia, já que se trata de uma atividade que sofre forte regulação e controle estatal, havendo ausência de processos de construção mais efetivos relativos a um código comum aos profissionais (NÓVOA, 2003); ausência de definição legalmente explícita e de reconhecimento do conjunto de saberes profissionais e habilidades específicas da docência (capacidades intelectuais e técnicas exclusivas, não sendo permitido que pessoas leigas exerçam a profissão); inexistência da organização dos profissionais em entidades de classe que possuam efetiva capacidade/estrutura para recrutar, treinar e credenciar os membros, atuando na definição de padrões de qualificação para ingresso e permanência na profissão (NÓVOA, 2003; LÜDKE, 1988); as raízes históricas das políticas educacionais brasileiras, que concebem os docentes como executores de currículos planejados por terceiros, que possuem interesses e objetivos alheios à realidade educacional e que, em geral, desconsideram o conhecimento acumulado pelos docentes e suas condições reais de trabalho (OLIVEIRA, 2013).

Por outro lado, Cericato (2016) argumenta que, mesmo diante desses problemas e limitações (que carecem, ainda, de soluções adequadas), a docência pode ser categorizada como profissão, pois: requer um conhecimento especializado, já que o sujeito deve saber o que ensinar (certo conteúdo) e como ensinar (as estratégias) a determinados públicos (diferentes escolas, turmas, estudantes, com diferentes graus de facilidade e/ou dificuldade para aprender, com diferentes condições sociais, econômicas e culturais); requer domínio de

um conhecimento erudito (ligado à ciência, à arte e à filosofia), que se diferencia do conhecimento cotidiano/ espontâneo; requer formação com grau aprofundado de especialização; requer habilidade para atuar diante de situações complexas, que exigem domínio técnico, didático e reflexão contínua sobre a própria atuação e suas consequências. Reconhece-se, com isso, que o professor é um profissional singular, que recria e mobiliza em sua prática: não basta apenas acumular conhecimentos, é preciso saber aplicá-lo mediante processos reconstrutivos que o coloquem em movimento e favoreçam a sua apropriação por outros (ROLDÃO, 2007).

Partindo-se dessa perspectiva, entende-se que os professores não deveriam ser concebidos (centralmente) como profissionais que apenas dominam, exclusivamente, certo tipo de conhecimento: sua principal habilidade estaria em conduzir outras pessoas a aprender, através de atividades de mediação (ROLDÃO, 2005; GORZONI; DAVIS, 2017). Nesse sentido, o elemento que reforçaria o caráter profissional da docência não seriam apenas os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) dominados por esse profissional, mas a capacidade de mobilizar tais objetos em situações de ensino e organizar atividades que convençam, motivem e envolvam os discentes participantes/ e também protagonistas do lócus de trabalho (GORZONI; DAVIS, 2017).

No Brasil, a legislação que contempla o magistério é bastante ampla, atentando-se para aspectos legais que buscam nortear a organização da carreira docente, nas últimas décadas (JACOMINI; PENNA, 2016). Segundo as autoras citadas, podem ser destacados os seguintes elementos:

- a) A Constituição Federal (BRASIL, 1988), que estabelece a valorização profissional, garantindo o ingresso por concurso público (provas e títulos) e planos de carreira, nas redes públicas, bem como necessidade de estabelecimento de um piso salarial (nacional);
- b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), que contempla o ingresso por concurso e a existência de um piso salarial no magistério público, acrescentando outros aspectos (como a necessidade de aperfeiçoamento profissional com licença remunerada, a possibilidade de progredir na carreira mediante titulação e avaliação por desempenho, condições de trabalho e carga-horária que preveja período reservado para que cada professor possa estudar, planejar aulas e avaliar a aprendizagem dos estudantes e seu próprio fazer profissional);
- c) a Lei 9.424/96 (BRASIL, 1996b), que estabeleceu o regulamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que destinava, pelo menos, 60% dos recursos para pagamento de salários do magistério público;
- d) o Plano Nacional de Educação da primeira década do século XXI (BRASIL, 2001), que propunha a inclusão, nos planos de carreira do magistério, da preferência pela jornada de trabalho docente de tempo integral a ser cumprida em uma única escola, além de retomar a importância da carga-horária para apoio à docência, piso salarial e promoções na carreira por mérito;
- e) a Emenda Constitucional 53/2006 (BRASIL, 2006), a partir da qual foi estabelecido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que reconhece o direito de todos os profissionais da educação aos planos de carreira (não restringindo esse direito ao magistério);
- f) a Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que instituiu o piso salarial nacional para os professores da Educação Básica, além de estabelecer que um terço da jornada de

- trabalho docente seja utilizada para atividades de apoio à docência (dois terços da jornada deve ser destinada à interação com os discentes) e prever reajustes anuais;
- g) o Parecer 9/2009 e a Resolução 2/2009 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009a, 2009b), que versam sobre os planos de carreira, sua formulação/reformulação.

Sublinha-se, ainda, que o Plano Nacional de Educação em vigência (BRASIL, 2014a) também apresenta, como uma de suas diretrizes, a valorização dos profissionais da Educação. Além disso, em votação recente (julho/2020), a Câmara dos Deputados aprovou uma nova proposta de emenda à Constituição relativa ao FUNDEB, que trata da permanência dessa política e busca aumentar gradativamente a participação da União no fundo, chegando a 23%, em 2026 (BRASIL, 2015a). No projeto, há previsão de que o gasto com salários dos profissionais da Educação seja de, no mínimo, 70% dos recursos extras, majorando a atual taxa de 60% (PIOVESAN; MACHADO, 2020). O referido projeto ainda tramita no Congresso Nacional e é acompanhado pela sociedade, incluindo-se os especialistas da área educacional. Ressalta-se que, ainda que ocorram as previsões legais apresentadas acima, a conjuntura salarial e de carreira dos professores brasileiros não pode ser considerada favorável, conforme destaca Barbosa (2011, p. 7):

[...] os salários dos professores brasileiros podem ser considerados baixos e se configuram como um dos aspectos mais centrais nos processos de precarização e intensificação do trabalho docente, apresentando implicações para a profissão, como a baixa atratividade da docência e a dificuldade de reter os bons professores; implicações para o professor enquanto sujeito, como a pauperização e o sentimento de desânimo e insatisfação com o trabalho que acometem esses profissionais; e implicações que afetam tanto a profissão como o professor, como é o caso da intensa jornada de trabalho assumida para compensar os baixos salários que, por sua vez, contribuem para o aumento da rotatividade e itinerância dos professores nas escolas, para o agravamento dos problemas de saúde, para o absenteísmo docente, para o comprometimento da realização das atividades extraclasse desenvolvidas pelo professor, os quais dificultam ainda mais o investimento no seu aprimoramento profissional. Essas implicações comprometem a qualidade do trabalho docente, dificultando qualquer projeto que vise à melhoria da qualidade da educação.

Inserido no contexto brasileiro e diante de seu arcabouço legal, este artigo pretende aprofundar o trabalho do magistério no estado do Rio Grande do Sul (RS), buscando evidenciar: especificidades socioculturais de seus sujeitos; características de seu campo de atuação (relação com as redes de ensino); sua formação; condições de trabalho e desenvolvimento profissional. Além disso, busca evidenciar documentos que caracterizem o plano de carreira da rede com maior número de trabalhadores docentes no RS (Rede pública Estadual). A investigação, de cunho qualitativo, foi baseada exclusivamente em análise documental.

## 2 Trabalho docente na literatura

Na literatura educacional, nas últimas duas décadas, o trabalho docente é tema recorrente, tendo como foco: condições de sua realização (OLIVEIRA, 2004; SHIROMA; LIMA-FILHO, 2011; LANTHEAUME, 2012; SILVA, 2017; TUNDIS *et al.*, 2018; SILVA; MELO, 2018); desenvolvimento profissional (JACOMINI; PENNA, 2016; OLIVEIRA; NUNES, 2017; BAROLLI *et al.*, 2019); problemas relacionado à remuneração (ALVES; PINTO, 2011; BARBOSA, 2011); desprestígio profissional (LAPO; BUENO, 2003); saúde dos profissionais, tanto em âmbito nacional (BARROS; LOUZADA, 2007; ARAÚJO; CARVALHO, 2009; SOUZA; LEITE, 2011; PIZZIO; KLEIN, 2015; MOURA *et al.*, 2019), quanto internacional (CORNEJO-CHAVEZ, 2009; TAMEZ-GONZALEZ; PEREZ-

DOMINGUEZ, 2009); intensificação das atividades laborais (GARCIA; ANADON, 2009; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; SANTOS; PEREIRA; LOPES, 2018); avaliação do trabalho docente (CASSETTARI, 2017).

Além disso, as pesquisas também discutem questões atreladas à identidade e aos saberes docentes (TEIXEIRA, 2007; SILVA; MOLINA-NETO, 2010; PEREIRA; MOURAZ, 2015; MESQUITA, 2020a); participação política e sindical do magistério (GENTILI *et al.*, 2004; FERREIRA, 2007); autonomia profissional (TENTI-FANFANI, 2007; BARROS; AZEVEDO, 2016); discussões sobre gênero e trabalho do magistério (VIANNA, 2002; FERREIRA, 2004; DURÃES, 2012; CARVALHO *et al.*, 2018); o papel da pesquisa nas práticas docentes (ABDALLA, 2005; TARDIF; ZOURHLAL, 2005); conexões do trabalho com a formação docente (BARRETTO, 2010; NASCIMENTO; REIS, 2017; PUGLIESE, 2017; MESQUITA, 2020b). Há destaque, ainda, para as produções acadêmicas que abordam diferentes políticas que afetam o trabalho docente (ANDRÉ, 2015; KALMUS; SOUZA, 2016; TREIN, 2016; DIAS, 2018; SILVA, 2020).

Dentre os temas presentes nessas publicações, destaca-se a questão da profissionalidade e as múltiplas abordagens decorrentes desse conceito (CHAKUR, 2002; LÜDKE; BOING, 2004; MORGADO, 2011; GORZONI; DAVIS, 2017). A profissionalidade docente pode estar relacionada: à prática profissional (com qualidade e integridade inerentes); desenvolvimento profissional (incluindo habilidades e competências); ao saber e à identidade docentes; dimensões social e pessoal do sujeito; à responsabilidade do docente consigo e com sua comunidade, havendo elementos éticos/ políticos intrínsecos (BRZEZINSKI, 2014; GORZONI; DAVIS, 2017). Esse conceito também diz respeito à construção/ reconstrução progressiva (ao longo da vida) de atributos profissionais, envolvendo: as características típicas do trabalho do professorado, seus saberes, o poder de tomar decisões (no contexto de execução do seu trabalho, envolvendo a vida de outros) e o fato desses sujeitos comporem um coletivo de trabalhadores (ROLDÃO, 2008; GORZONI; DAVIS, 2017).

Tal concepção contemporânea da profissão docente requer que sejam pensadas estratégias que estimulem, continuamente, o aperfeiçoamento das competências dos professores, tendo-se em vista a fluidez e a requerida adaptação das funções docentes em relação aos diferentes contextos sociais e condições de legitimação dos conhecimentos escolares e da própria escola, enquanto instituição com múltiplas funções culturais e políticas (GIMENO-SACRISTÁN, 1995). Estabelecer esses processos significa conceber o desenvolvimento profissional dos professores como uma atividade contínua de busca por:

[...] mudanças nas condições de aprendizagem e nas relações em sala de aula, participação no desenvolvimento do currículo, envolvimento e interferência nas condições da escola e no contexto extraescolar. Também cabe à formação inicial e continuada acionar o pensamento estratégico, ou seja, os métodos que norteiam a tomada de decisões, a resolução de problemas, bem como os projetos e análises das práticas (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1402).

Jacomini e Penna (2016) destacam que, no contexto brasileiro, o trabalho docente é organizado a partir dos planos de carreira municipais e estaduais que preveem, de um modo geral, ingresso por concurso público, mas isso não significa que a realização dessa forma de seleção ocorra com frequência (na prática, é comum que as administrações contratem professores de forma precária, com base em contratos temporários e sem os mesmos direitos dos professores concursados). Permanece, segundo as autoras, a admissão de profissionais com formação em cursos de magistério de nível médio (para professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental), ainda que a legislação nacional tenha estimulado (mas não obrigado) que fosse exigida a formação em nível superior (BRASIL, 1996a). Essa situação sugere o entendimento de administrações governamentais de que a docência não

requisitaria uma formação mais completa, em virtude do trabalho do magistério ser considerado de simples execução.

As autoras citadas ressaltam, ainda, que poucos planos de carreira de estados e municípios brasileiros preveem jornada de tempo integral (40 horas semanais) para o trabalho do professor, bem como sublinham que não está universalizado o critério de reserva de um terço da carga-horária da jornada para atividades de apoio à docência (que se realizam sem o contato direto com discentes). Além disso, as autoras lembram que a profissão docente segue sendo uma das poucas funções públicas a qual se permite a acumulação com outro cargo (BRASIL, 1988), o que denota representações problemáticas sobre essa profissão (pode ser considerada complemento de outra atividade profissional, em função dos baixos salários, não sendo a atividade principal do trabalhador) e favorece a exaustão de saúde do profissional e a baixa qualidade do trabalho, tendo-se em vista o excesso de horas trabalhadas, ocorrendo, possivelmente, em locais distintos (muitas vezes, inclusive, exerce-se a docência em redes de ensino diferentes).

Com relação à progressão na carreira (que significam aumentos salariais aos trabalhadores), constata-se que os planos de carreira dos estados e municípios brasileiros apresentam essa possibilidade e, em geral, contemplam critérios como titulação, formação continuada, tempo de trabalho e avaliação com base no desempenho (JACOMINI; PENNA, 2016). As autoras citadas destacam que, por outro lado, são estabelecidas algumas barreiras: de ordem temporal (normalmente devem ser decorridos os três anos de estágio probatório, bem como intervalos mínimos entre uma progressão e outra, que variam de dois a cinco anos); no formato de contratação do trabalhador (as progressões são direitos exclusivos dos professores concursados/ estáveis na função); em outros critérios que colocam, em última análise, o poder decisório nas mãos dos gestores da administração pública (condicionam-se as progressões, em alguns casos, a possibilidades orçamentárias e disponibilidade de vagas em certos níveis da carreira, por exemplo).

Outro ponto problemático, relacionado à carreira e ao desenvolvimento profissional na docência, é a questão da formação continuada. Para que o docente possa estudar em um curso de pós-graduação ou participar de eventos da área educacional (de natureza cultural ou científica), os planos de carreira normalmente permitem o afastamento das atividades (licença remunerada para estudos), mas geralmente são colocados critérios condicionantes para a liberação do profissional, que têm servido como justificativas de respostas negativas dos gestores e secretarias de educação aos pedidos protocolados pelos professores (JACOMINI; PENNA, 2016).

### 3 Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como estudo qualitativo exploratório baseado em análise documental, considerando-se a riqueza e a estabilidade das fontes de dados, bem como o fato destas possibilitarem a caracterização do contexto ao qual estão relacionadas (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Partiu-se das seguintes questões gerais de pesquisa: quais são as características socioculturais, formativas e funcionais do magistério no RS (incluindo-se a Rede Estadual, as Redes Municipais e a Rede Privada), considerando-se a realidade de dificuldades da profissão docente, no Brasil? Especificamente, quanto à Rede Estadual (que engloba a maior quantidade de docentes e discentes no RS), quais são as principais características do plano de carreira do magistério, diante do cenário contemporâneo? Para embasar os movimentos investigativos decorrentes dessas perguntas, foram investigados os seguintes documentos oficiais: Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2018a); diferentes edições das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (BRASIL, 2014b; 2015b;

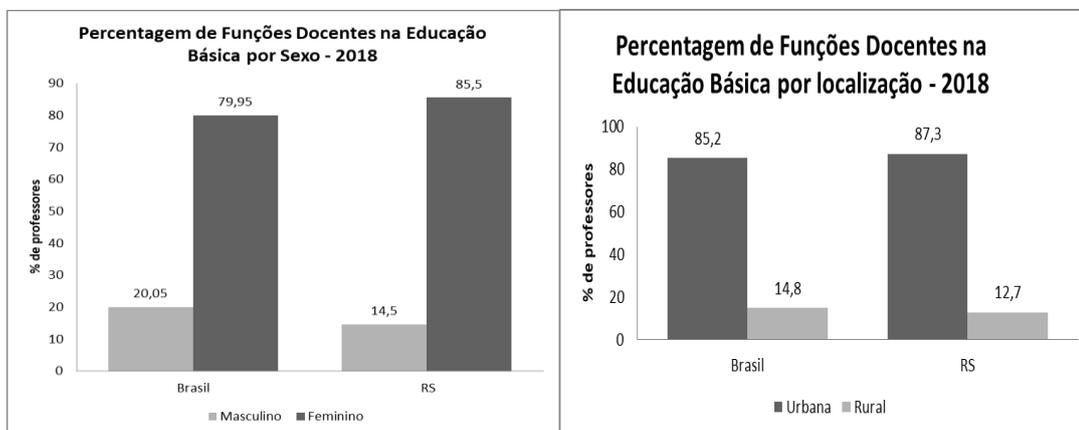
2016; 2017; 2018b); Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do RS (RIO GRANDE DO SUL, 1974) e leis complementares, que promovem alterações no estatuto referido (RIO GRANDE DO SUL, 1985; 2012; 2020); duas edições (anual e trimestral) da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019; 2020).

Como sugerem Lüdke e André (1986), esses documentos foram organizados (lidos e relidos), sendo identificadas algumas tendências e padrões significativos, que possibilitaram a delimitação crescente do foco do estudo e estabelecimento de conexões deste com a produção acadêmica sobre trabalho docente, encontrada na literatura (apresentada na seção anterior deste artigo). A partir desses documentos, dos dados fornecidos por estes a respeito do quadro geral de docentes do RS, foram adotadas as seguintes categorias emergentes de análise: perfil sociocultural dos sujeitos (sexo, faixa etária, local de trabalho, cor ou raça); níveis e modalidades de ensino em que atuam os profissionais; natureza de vínculo contratual de trabalho (por rede de ensino); caracterização da formação inicial (por rede de ensino); caracterização da formação continuada/ pós-graduação (por rede de ensino); características específicas do plano de carreira do magistério vinculado à Rede Estadual do RS (salários, formas de ingresso, possibilidades de desenvolvimento profissional/ funcional e modificações mais recentes). As inferências analíticas foram construídas com base na literatura consultada.

#### 4 Resultados e discussões

A primeira categoria de análise deste artigo (perfil sociocultural dos sujeitos) revela que o Brasil possui 2.226.423 funções docentes e o RS possui 117.520 funções docentes (BRASIL, 2018b). Considerando-se esses totais, verifica-se que são majoritárias as parcelas de docentes que atuam em regiões urbanas e são do sexo feminino, sendo que o contexto geral brasileiro é análogo ao contexto específico gaúcho (detalhes na Figura 1). A preponderância de docentes com sexo feminino é descrita com maior complexidade, na literatura acadêmica, com base nas discussões que enfocam o gênero e os processos de feminização dessa profissão (FERREIRA, 2004; DURÃES, 2012; CARVALHO *et al.*, 2018), pontuando-se que esses fenômenos envolvem uma construção histórica e social brasileira “que ajuda a explicar as relações de poder que definem a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas a funções consideradas femininas e socialmente mais desvalorizadas” (VIANNA, 2002, p. 93).

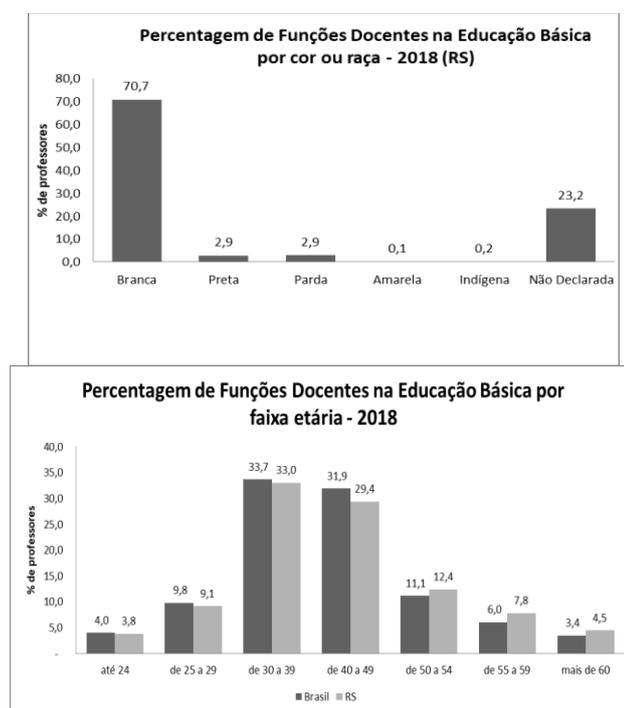
Figura 1 – Funções docentes segundo o sexo e a localização do local de trabalho.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Brasil (2018b).

Compondo esse perfil sociocultural docente no RS, segundo os dados consultados (BRASIL, 2018b), acrescenta-se a preponderância de profissionais que se autodeclaram brancos (acima de 70%) para o item cor/ raça (Figura 2), havendo grande contingente de sujeitos com cor/ raça não declarada. Entretanto, nesse caso, esse número majoritário não expõe, necessariamente, situações discriminatórias de qualquer natureza, pois as proporções mostradas (cor/ raça), concernentes aos docentes das escolas gaúchas, estão relativamente próximas dos percentuais populacionais gerais do RS (79% da população gaúcha autodeclaram-se brancos, ante 14,4% que autodeclaram-se pardos e 6,2% que autodeclaram-se pretos), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua/ Anual (IBGE, 2019). Além disso, a Figura 2 mostra que apenas 45,9% dos docentes atuantes nesse estado da federação encontram-se na faixa etária abaixo dos 40 anos (situação semelhante ao contexto geral brasileiro). Esses dados sugerem que há parcela relativamente considerável de docentes em faixas etárias mais avançadas, o que pode, por um lado, gerar a demanda para contratação de novos professores nos próximos anos (para suprir aposentadorias) e, por outro, indica que esses profissionais estão permanecendo na profissão por um tempo prolongado, considerando-se dois fatores: o maior tempo de permanência na carreira, que pelo menos para os professores concursados, tende a gerar maiores salários; os efeitos de reformas previdenciárias, que aumentam tempo de serviço mínimo e/ou idade mínima para a aposentadoria (SOUZA, 2013; PAZ; LEITE, 2013).

Figura 2 – Funções docentes segundo a cor ou raça e faixa etária.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Brasil (2018b).

A segunda categoria de análise a ser explorada diz respeito aos níveis e modalidades de ensino em que atuam os docentes da Educação Básica do RS (Tabela 1) e a terceira categoria de análise, ora adotada, diz respeito à natureza de vínculo contratual de trabalho do profissional (Tabela 2). Verifica-se que, em 2018, a maior parcela do magistério gaúcho atuava na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (esses níveis englobam 68,7% do total de funções docentes no território gaúcho). Constata-se, ainda, que houve retração (entre os anos de 2014 e 2018) no número de funções docentes em todos os níveis e modalidades



educacionais, excetuando-se o caso da Educação Infantil. Esse fato está, possivelmente, relacionado à recente expansão, no Brasil, do número de vagas discentes relacionadas a esse campo de atuação, esta motivada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013), que ampliou a abrangência da Educação Básica e tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir de quatro anos de idade (FERREIRA, 2016).

Tabela 1 – Número de professores que atuavam na Educação Básica de 2014 a 2018 de acordo com a modalidade de ensino – RS.

Modalidades	2014	2015	2016	2017	2018
Educação Infantil	29.206	30.636	32.516	33.502	34.374
Ensino Fundamental	78.066	77.130	76.486	74.719	73.770
Ensino Médio	30.220	27.374	28.801	28.107	27.771
Educação Profissional	10.067	10.727	10.236	10.019	9.912
Educação de Jovens e Adultos	12.119	12.350	12.296	11.825	11.559
Total de Professores do RS	120.106	120.725	119.692	118.189	117.520

Fonte: Brasil (2014b; 2015b; 2016; 2017; 2018b).

Notas: O mesmo professor pode estar considerado em mais de uma modalidade. O número total não considera a atuação do docente em mais de uma modalidade de ensino.

Tabela 2 - Tipo de Vínculo dos Professores do RS/2014 e 2018

Tipo de Vínculo	Rede Estadual		Rede Federal		Redes Municipais	
	2014	2018	2014	2018	2014	2018
Nomeação (concursado/efetivo/estável)	30.497	25.675	1.632	2.355	49.579	50.351
Contrato temporário	19.605	16.376	597	484	5.493	6.497
Contrato CLT	261	163	-	15	472	434
Contrato terceirizado	38	7	50	8	323	677
TOTAL	50.401	42.221	2.279	2.862	55.867	57.959

Fonte: Brasil (2014b; 2018b).

Nota: O mesmo docente pode estar em mais de uma Dependência Administrativa, Município e Escola.

Os dados na Tabela 2, revelam que a Rede Estadual/RS é a rede pública que possui maior proporção de contratos precários de trabalho (docentes não concursados, chegando a 39,1% do total de funções do magistério, em 2018), estando bem acima do conjunto das redes municipais (que apresentava, em 2018, a parcela de 13% de contratos precários) e da Rede Federal (que apresentava 17,7% de contratos precários, em 2018). A leitura da Tabela 2 possibilita concluir-se, ainda, que essa situação não variou significativamente na série histórica mostrada, considerando-se que, no ano de 2014, os números percentuais eram relativamente próximos. Aqui, aponta-se que o magistério da Rede Estadual apresenta grande parte de seu quadro em situação desfavorável (com contratos precários, não há garantias estatutárias da carreira), o que tende a dificultar o desenvolvimento profissional de cada docente e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados educacionais que são mediados por essa categoria de trabalhadores (JACOMINI; PENNA, 2016).

A quarta categoria de análise a ser explorada é a formação acadêmica inicial do magistério gaúcho, havendo maior detalhamento nas Tabelas 3 e 4. Os dados denotam que a

maior parte do magistério que atua no RS (78,6%, no ano de 2018) o faz com formação em curso superior (licenciatura), sendo que essa situação é relativamente estável ao longo da série histórica considerada na Tabela 3 (2014-2018). Confrontando-se a formação inicial docente entre as redes de ensino, destaca-se negativamente a Rede Privada, que dispunha, em 2018, de apenas 55,1% de seus profissionais com formação em algum curso superior. Entre as redes públicas, a situação menos favorável em relação a esse critério era do conjunto de Redes Municipais, que possuía 20,1% de seus docentes com formação de nível médio. Os dados sugerem que permanece, entre as redes, a opção por contratar parte de seus profissionais sem a formação mais adequada para a docência (licenciatura), o que tende a indicar certo nível de descompromisso com a qualidade educacional e com as indicações advindas da legislação brasileira (BRASIL, 1996a; JACOMINI; PENNA, 2016).

Tabela 3 - Número de professores da EB de 2014 a 2018 de acordo com sua formação – RS.

Grau de Formação	2014	2015	2016	2017	2018
Ens. Fundamental	542	581	544	494	462
Ens. Médio Normal/Magistério	23.147	23.583	22.808	22.376	20.549
Ens. Superior com licenciatura	92.525	92.279	92.230	91.414	92.400
Ens. Superior sem licenciatura	3.892	4.282	4.110	3.905	4.109
Total	120.106	120.725	119.692	118.189	117.520

Fonte: Brasil (2014b; 2015b; 2016; 2017; 2018b).

Tabela 4 - Escolaridade dos Professores do RS em 2018 por Rede de Ensino

Escolaridade dos Professores	Rede Estadual	Redes Municipais	Rede Federal	Rede Privada
Ensino Fundamental Incompleto	9	18	1	23
Ensino Fundamental Completo	63	70	0	287
Ensino Médio Normal/Magistério	107	4.903	2	5.103
Ensino Médio Normal/Indígena	52	18	0	23
Ensino Médio	3.140	9.565	28	10.165
Ensino Superior	47.906	58.024	2748	19.205
Total por rede de ensino	51.277	72.598	2.779	34.806

Fonte: Brasil (2018b).

Nota: O mesmo professor pode estar em mais de uma Dependência Administrativa, Município e Escola.

A quinta categoria a ser aprofundada é a caracterização da formação continuada/ pós-graduação dos trabalhadores do magistério gaúcho (detalhes nas Tabelas 5 e 6). O primeiro ponto a ser destacado é que, entre 2014 e 2018 (Tabela 5), houve redução na proporção de docentes sem pós-graduação (de 60,4% a 52,5%), mas também se verifica que esse índice segue sendo muito alto (mais da metade da força de trabalho do magistério, em 2018, não havia concluído um curso de pós-graduação). Também fica explícita a opção majoritária por parte dos docentes por cursos de especialização (*Lato Sensu*), sendo que essa proporção alcança 89,3% dos profissionais do magistério (contabilizando-se apenas os integrantes pós-graduados, em 2018). Aqui, parece não haver interesse ou disponibilidade por parte da categoria docente gaúcha na continuidade de estudos mais aprofundados em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), o que pode estar ligado: à falta de estímulo salarial, à falta de perspectivas de desenvolvimento profissional e, até mesmo, à impossibilidade de dispor de licenças remuneradas para dedicação mais ampla às pesquisas (com escrita de dissertação, de

tese, de artigos, participação em eventos etc.) e às disciplinas que são requisitos dos cursos de mestrado e doutorado (JACOMINI; PENNA, 2016).

Tabela 5 - Número de professores da Educação Básica de 2014 a 2018 de acordo com sua formação em nível de Pós-Graduação – RS.

Pós-Graduação	2014	2015	2016	2017	2018
Especialização	42.769	44.220	46.239	46.840	49.842
Mestrado	4.146	4.615	4.828	5.196	4.912
Doutorado	578	735	813	961	1032
Nenhum	72.613	71.155	67.812	65.192	61.734
Total	120.106	120.725	119.692	118.189	117.520

Fonte: Brasil (2014b; 2015b; 2016; 2017; 2018b).

Tabela 6 - Número de professores da Educação Básica em 2018 com Pós-Graduação de acordo com a rede de ensino – RS.

Rede de Ensino	Pós-Graduação				
	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total (PG)	Nenhum
Rede Estadual	21.787	776	57	22.620	20.920
Rede Federal	595	1.268	510	2.373	305
Redes Municipais	32.163	1793	154	34.110	21.181
Rede Privada	6.533	1.277	135	7.945	8.523

Fonte: Brasil (2018a)

Nota 1: O mesmo professor pode estar em mais de uma Dependência Administrativa, Município e Escola.

Nota 2: O mesmo professor pode ter informado possuir mais de uma opção de Pós-Graduação.

Nota 3: Estão contabilizados somente as etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Comparando-se as redes de ensino (Tabela 6), verifica-se que apenas a Rede Federal destoa das demais, em termos do tipo predominante de formação docente em nível de pós-graduação, pois nessa rede há, entre os pós-graduados, apenas 25% de professores com diploma de especialização, existindo 53,4% de docentes com diploma de mestrado e 21,5% com diploma de doutorado. Essa constatação está em consonância com o fato da Rede Federal (representada, em grande medida, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) possuir boas condições de trabalho (na última década, principalmente), estímulo ao desenvolvimento profissional docente e um plano de carreira que é mais atrativo do que os apresentados pelas demais redes públicas (BRASIL, 2012; OLIVEIRA; NUNES, 2017). Assim, os dados sugerem duas possibilidades (não necessariamente excludentes): essa estrutura mais qualificada de trabalho da Rede Federal tende a atrair profissionais com quantidades mais expressivas de títulos acadêmicos do que as demais redes públicas; dentro da Rede Federal, o profissional tende a ter maiores oportunidades de desenvolvimento profissional do que os docentes das outras redes (com possibilidade de licença remunerada para mestrado e doutorado, por exemplo).

A sexta categoria de análise deste artigo diz respeito ao plano de carreira do magistério da Rede Estadual do RS (RIO GRANDE DO SUL, 1974) e sobre as leis que o complementam (RIO GRANDE DO SUL, 1985, 2012, 2020). Sobre esse tema, cabe que seja mencionado o interessante e aprofundado trabalho de Trein (2016), no qual a autora investiga, dentre outros tópicos, alguns aspectos sobre a carreira oferecida pela Rede Estadual: abrangência conceitual do magistério; jornada de trabalho; ingresso, estrutura e estabilidade na carreira; remuneração e gratificações.

No RS, o plano de carreira da Rede Estadual traz as seguintes características: é considerado professor “o membro do Magistério que exerce atividade docente, oportunizando a educação do aluno” (RIO GRANDE DO SUL, 1974, p. 1); a exigência mínima para ingresso é a formação em curso de nível médio /magistério; o docente adquire estabilidade no cargo, após três anos de estágio probatório; a jornada de trabalho por matrícula docente é de 20 horas semanais (RIO GRANDE DO SUL, 1985), havendo possibilidade de convocações que completem 30 horas ou 40 horas semanais, conforme a necessidade das escolas e o critério da gestão pública.

Com relação à jornada semanal (20 horas), é assegurado um terço do período para atividades de apoio à docência, dispondo-se, então, de: 800 minutos para atividades de regência de classe, em período letivo; 240 minutos para estudos, planejamento, avaliação, reuniões e formação organizada por gestores públicos; 160 minutos para formação profissional com base em escolhas individuais, havendo possibilidade de convocações pela escola (RIO GRANDE DO SUL, 2012). Entretanto, segundo relata Trein (2016), na prática, essa composição de jornada acaba não sendo cumprida para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (estes não dispõem de um terço da carga horária para atividades de apoio à docência), não abrangendo a totalidade da categoria. Além disso, a autora ressalta que, para os demais docentes, o tempo de 800 minutos de regência de classe é desdobrado, normalmente, em 16 períodos (de aulas) de 50 minutos, o que acaba diluindo o tempo disponível para as atividades de apoio e atribuindo maior quantidade de estudantes/ turmas para os encargos de cada profissional. Pontua-se, aqui, que seria melhor, em termos qualitativos, a distribuição do tempo de trabalho em 13 períodos de 60 minutos (de aulas) e 07 períodos de 60 minutos (para as atividades de apoio à docência), por exemplo.

Recentemente (fevereiro/2020), foram aprovadas pelo Poder Legislativo algumas modificações na carreira do magistério, a partir da Lei 15.451/2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2020), dentre as quais se destacam as seguintes: o estabelecimento de seis classes (sendo prevista a promoção de classe a classe) e seis níveis (de acordo com a formação do profissional: nível médio, licenciatura de curta duração, licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado), com remunerações crescentes; a permissão para progredir aos níveis de pós-graduação apenas depois de transcorrido o período de estágio probatório (três anos); a ocorrência de promoção funcional entre as classes mediante avaliação, disponibilidade orçamentária (decisão a cargo da gestão pública) e permanência mínima de três anos do docente em cada classe.

Segundo o Centro dos Professores do Estado do RS (CPERS/ Sindicato), a negociação da categoria docente com o Poder Executivo e com o Poder Legislativo sobre as recentes modificações do plano de carreira estadual resultou em algumas perdas, como o fim de incorporações automáticas de gratificações (por motivos específicos, como o exercício de direção de escolas e convocações para horas excedentes de regência, por exemplo) na aposentadoria do magistério (CPERS, 2020). Por outro lado, o sindicato citado ressalta que se conseguiu uma estrutura relativamente aceitável para a carreira (a diferença remuneratória entre a menor remuneração e a maior remuneração possíveis da carreira ficou na ordem de 75%; a diferença remuneratória entre o primeiro e último nível ficou na ordem de 30%). O CPERS/Sindicato resume, abaixo, a participação do magistério nas negociações:

Evitou-se, assim, o congelamento dos salários da categoria, criando condições para aumentos reais a partir de 2021. Sem esta articulação, aposentados poderiam ficar até 11 anos com os proventos paralisados. Amenizamos o achatamento da carreira e impedimos que, em poucos anos, o piso virasse teto. Asseguramos, ainda, regras de transição para a incorporação de vantagens temporais e gratificações, entre outras medidas. É preciso frisar: nada disso seria possível sem a luta heroica da categoria.

Foi a grandeza dos educadores (as) que abriu caminho para o que parecia impossível diante da correlação de forças (CPERS, 2020, p. 2).

Ressalta-se que os salários do magistério estadual gaúcho podem ser considerados baixos, principalmente pensando-se nos valores para os ingressantes na carreira e as possíveis repercussões disso na (falta de) atração e retenção de jovens docentes para a Rede Estadual. Pela lei aprovada (RIO GRANDE DO SUL, 2020), um professor iniciante da rede citada, com diploma de curso superior (licenciatura), receberia aproximadamente o salário de R\$ 1.515,00 (em valores brutos, para a jornada de 20 horas semanais, sem que sejam considerados descontos ou auxílios de qualquer natureza). O valor citado equivale, aproximadamente, a apenas 60% do rendimento médio mensal dos trabalhadores do RS com formação equivalente/ curso superior (R\$ 2.488,50), considerando-se a mesma jornada de trabalho parcial/ 20 horas semanais (IBGE, 2020).

Além disso, conforme relata Trein (2016), o magistério da Rede Estadual é reconhecido, nos últimos anos, por ter bases salariais inferiores ao piso nacional, fazendo com que os governantes/administrações públicas estaduais optem por pagar complementos salariais para se atingir esse valor, sem que sejam estabelecidas estruturas de carreira que concebem o piso salarial nacional como um patamar mínimo, diante do qual os vencimentos do magistério deveriam crescer proporcionalmente. Nesse sentido, a política do piso nacional parece não ter provocado o efeito social desejado na Rede Estadual do RS (BRASIL, 2008).

## 5 Considerações Finais

A partir dos resultados e discussões apresentados, infere-se que este trabalho atingiu os objetivos propostos: foi possível a caracterização do magistério gaúcho, de um modo geral, aprofundando-se o caso específico do plano de carreira dos trabalhadores docentes da Rede Estadual. As seis categorias de análise utilizadas, citadas em seções anteriores deste texto, revelaram o perfil sociocultural majoritariamente composto por mulheres, de cor branca, com atuação em regiões urbanas (sendo minoritária a parcela de docentes com faixa etária abaixo dos 40 anos de idade).

Os resultados também mostraram que há grande concentração de profissionais atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sendo que a Rede Estadual é a que apresenta a pior situação, em termos proporcionais, na ocorrência de contratações docentes de forma precária (sem a integralidade dos direitos do plano de carreira). Sobre a rede citada, ademais, foram identificadas condições desfavoráveis, que não convergem com o arcabouço legal brasileiro relativo à valorização do trabalho docente, em termos salariais e em termos de condições de trabalho, considerando-se a padronização dos regimes de trabalho em 20 horas semanais (não havendo garantias de que a jornada seja estendida até 40 horas semanais, nem que esta seja cumprida em uma única escola) e o cumprimento parcial da exigência legal relativa à reserva de um terço do tempo de trabalho docente para atividades de apoio (externas à sala de aula). Com relação à formação acadêmica, os dados revelam que: o magistério gaúcho é majoritariamente formado em curso superior (licenciatura); a Rede Privada é a maior contratante de professores com formação de nível médio; ainda é grande a proporção de docentes sem pós-graduação; entre os docentes pós-graduados, é predominante a formação em cursos de especialização (*Lato Sensu*).

Este artigo contribui com o campo das pesquisas acadêmicas em Educação por explicitar a realidade do contexto de trabalho docente no RS e reafirmar o potencial dessa temática enquanto objeto de pesquisa na área educacional. Sugere-se, ainda, que sejam pensadas/ desenvolvidas novas e mais eficientes estratégias de afirmação dessa categoria profissional (magistério), em diálogo e sintonia com a sociedade, com base na melhoria e

aperfeiçoamento: das condições de trabalho, de salário e de reconhecimento social/ político/ econômico/ cultural em termos materiais e estatutários. Pontua-se, aqui, que os direitos conquistados pela categoria docente brasileira ainda são insuficientes e precisam ser materializados de forma mais ampla (a carreira docente é uma manifestação documental e legal explícita do reconhecimento social sobre a importância dessa classe profissional, mas esta ainda não está universalizada e qualitativamente estabelecida, no território brasileiro).

Acredita-se, assim, que a afirmação social da profissão docente (citada no título deste artigo) começa pelo fortalecimento de sua profissionalidade, na constituição de um conjunto articulado de representantes (não limitados à representação sindical, mas inseridos em diferentes estratos sociais) que, efetivamente, consiga tornar os membros do magistério mais conectados às formas de reivindicação, influência e diálogo com as diferentes comunidades em que estão inseridos, bem como aptos a disputarem espaços mais ousados/ perceptíveis na democracia brasileira, frente aos diferentes grupos de poder que buscam monopolizar as ações nesta. Organizados, os trabalhadores terão mais chances de propor a pauta pública em torno da Educação, com prioridade para o debate sobre os recursos necessários e alocação de investimentos que envolvem o trabalho docente, direta e indiretamente, considerando-se a complexidade dessa disputa. Poderão, ainda, requerer o direito de participação efetiva da categoria na reorganização dos requisitos de formação acadêmica (certificação mínima para o credenciamento profissional), de desenvolvimento contínuo dos professores, de conduta ética, de avaliação e de atuação do magistério, na contemporaneidade.

## 6 Financiamento e agradecimentos

Os autores agradecem à PROPESQ-UFRGS pela bolsa de iniciação científica concedida, por meio de edital próprio.

## Referências

- ABDALLA, M. de F. B. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.13, n.48, p. 383-400, 2005.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.143, p. 606-639, 2011.
- ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.28, n.86, p. 213-230, 2015.
- ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação & Sociedade**, v.30, n.107, p. 427-449, 2009.
- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, v.30, n.107, p. 349-372, 2009.
- BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 2011. 208 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101508>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- BARRETTO, E. S. de S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 427-443, 2010.











