



**UNIVERSIDADE DE UBERABA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**  
**PPGPE – MESTRADO E DOUTORADO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:**  
**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**HEITOR HUMBERTO DO NASCIMENTO CARVALHO**

**DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: O ABANDONO DO MAGISTÉRIO NA**  
**REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS**

**UBERLÂNDIA - MG**  
**2024**



**HEITOR HUMBERTO DO NASCIMENTO CARVALHO**

**DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: O ABANDONO DO MAGISTÉRIO NA  
REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS**

Produto 1: Relatório de pesquisa.

Produto 2: Carta de Princípios para a Política Pública Estadual de Valorização do Magistério.

Produtos apresentados ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGEP – Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação Básica: fundamentos e planejamento

**Orientador:** Professor Doutor Adelino José de Carvalho Dias

**UBERLÂNDIA - MG  
2024**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Carvalho, Heitor Humberto do Nascimento.  
C253d Desprofissionalização docente: o abandono do magistério na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais / Heitor Humberto do Nascimento Carvalho. – Uberlândia (MG), 2024.  
168 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.  
Orientador: Prof. Dr. Adelino José de Carvalho Dias.

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Política educacional. 4. Trabalho docente. I. Dias, Adelino José de Carvalho. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.12

**HEITOR HUMBERTO DO NASCIMENTO CARVALHO**

**DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: O ABANDONO DO MAGISTÉRIO  
NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS**

Dissertação/Projeto apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 04/07/2024

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Adelino José de Carvalho  
Dias Orientador)  
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** GEOVANA FERREIRA MELO  
Data: 28/08/2024 21:03:42-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geovana Ferreira Melo  
Universidade Federal de Uberlândia-  
UFU

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ADRIANA MARQUES AIDAR  
Data: 21/08/2024 17:41:11-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Marques Aidar  
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE N° 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.



## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais, Eduardo e Maria Cassia, fontes de exemplo, sabedoria e dedicação, em quem muito me espelho e agradeço pelo suporte, auxílio e conselhos sempre presentes; a minha esposa Mayara, pelo apoio, atenção e suporte acadêmico oferecidos e, ainda, por deixar o mundo cada dia mais lindo por sua beleza. Às minhas filhas, Maysa e Luísa, detentoras de uma maneira especial de viver e compartilhar simplicidade, felicidade e amor. Enfim, a minha gratidão a todos aqueles que me fizeram crer que a Educação é um importante instrumento de promoção e de acesso a uma realidade social mais justa. A todos estes, os meus mais sinceros agradecimentos. Sou-lhes eternamente grato.



## AGRADECIMENTOS

Torna-se necessário expressar gratidão às pessoas que, de diferentes maneiras, contribuíram para a concretização deste trabalho. Especialmente, agradeço pelas orientações fornecidas, pelo carinho, acolhimento, paciência e generosidade ao compartilhar seus conhecimentos a todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica do Mestrado Profissional da UNIUBE e ao meu orientador, Professor Dr. Adelino José de Carvalho Dias, agradeço pelas orientações críticas e conhecimento valioso que não apenas aprimoraram a qualidade do projeto, mas também enriqueceram minha compreensão do tema. Agradeço, também, à professora Dr<sup>a</sup> Gercina Santana Novais, a professora Dr<sup>a</sup> Selva Guimarães, ao professor Dr. Tiago Zanquêta de Souza e ao professor Dr. Cilson César Fagiani pelos valiosos *insights* durante o curso. Igualmente à professora Dr<sup>a</sup>. Adriana Marques Aidar e à professora Dr<sup>a</sup>. Geovana Ferreira Melo por aceitarem fazer parte da Banca Examinadora e já terem contribuído bastante no processo de qualificação desta pesquisa. Agradeço, ainda, também às secretárias do curso pela paciência e profissionalismo que pude presenciar durante os anos de pós-graduação. À minha família, meus pais, irmão, tios, primos, esposa e filhas. Aos amigos duradouros, pilares constantes de apoio e companhia, agradeço por suportarem e compreenderem minhas eventuais ausências, tornando cada desafio mais fácil de superar e cada vitória mais significativa. Aos colegas de trabalho e de mestrado, Elisângela, Adriana, Lásara, Cristina, Adelita, Bruno e Bárbara que muito incentivaram nesta jornada. A troca de conhecimentos e a colaboração com meus pares foram inestimáveis para o desenvolvimento do trabalho. Sou grato, sobremaneira, à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por oportunizar a minha participação no curso do Mestrado pelo Programa Trilhas de Futuro Educadores. Expresso minha gratidão a todos os colegas pela partilha das angústias e expectativas, assim como pela valiosa aprendizagem nestes dois anos de dedicação ao trabalho e ao estudo. Agradeço, por fim, a todas as pessoas que estiveram ao meu lado, inspirando-me carinhosamente e incentivando-me durante o processo de construção do conhecimento.



*Comovo-me em excesso, por natureza, e por ofício,  
acho medonho alguém viver sem paixões .  
Graciliano Ramos (2011)*



## RESUMO

Este estudo caracteriza e contextualiza o processo de abandono da carreira docente em Minas Gerais, com foco na existência de docentes autorizados a lecionar sem a devida formação acadêmica exigida por força da legislação atinente, no período compreendido entre os anos 2015/2023. Vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPGPE - Mestrado Profissional em Formação Docente para Educação Básica da Universidade de Uberaba (UNIUBE), na linha de pesquisa Educação Básica: fundamentos e planejamento. O projeto conta com o apoio do Projeto Trilhas de Futuro – Educadores da SEE/MG e está associado ao Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas - FORDAPP/UNIUBE. A pesquisa se justifica pela escassez de estudos sobre a desprofissionalização docente em Minas Gerais, especialmente na rede pública estadual de ensino, e pela relevância do tema em debate público, com posições antagônicas. O objetivo geral é identificar e analisar indícios de profissionalização e/ou desprofissionalização docente nas políticas regulatórias da carreira do magistério básico da SEE-MG. A pesquisa, de abordagem qualitativa, tem foco na compreensão e interpretação dos fenômenos sociais, culturais e humanos por meio de pesquisa documental. Além da literatura referente ao tema foram consultados documentos como: leis estaduais de Minas Gerais, normas, memorandos, planos de gestão, dentre outros documentos atinentes ao tema de pesquisa. O referencial teórico se baseia em autores como Barroso (2005), Bueno (2023), Chauí (2018, 2019), Dias (2014), para a definição das políticas educacionais, e Cellard (2008), Le Goff (1996), Severino (2014), Bardin (1977) para a análise de documentos. A análise de conteúdo dos documentos evidencia que o estado mineiro não possui plano de longo prazo para assegurar a permanência de seus profissionais, estando diretamente influenciado por políticas neoliberais que direcionam o exercício profissional dos docentes e todo o sistema educacional de Minas Gerais. Este processo gera consequências para a sociedade e para a conquista da democracia, visto que, como demonstrado pela pesquisa, a desprofissionalização docente suscita o descompasso e a perturbação na identidade profissional dos professores. Como produto decorrente desta pesquisa, produziu-se uma Carta de Princípios voltada àqueles que devemos contribuir para a valorização do magistério por meio de políticas públicas estaduais.

Palavras-chave: Desprofissionalização. Abandono Docente. Políticas Educacionais. Secretaria de Estado de Educação Minas Gerais.



## ABSTRACT

This study characterizes and contextualizes the process of abandoning the teaching career in Minas Gerais, focusing on the existence of teachers authorized to teach without the required academic training mandated by relevant legislation, during the period from 2015 to 2023. It is linked to the Professional Graduate Program in Education PPGPE - Professional Master's in Teacher Training for Basic Education at the University of Uberaba (UNIUBE), in the research line Basic Education: foundations and planning. The project is supported by the Trilhas de Futuro – Educadores da SEE/MG Project and is associated with the Research Group on Teacher Training, Right to Learn and Pedagogical Practices - FORDAPP/UNIUBE. The research is justified by the scarcity of studies on teacher deprofessionalization in Minas Gerais, especially in the state public education network, and by the relevance of the topic in public debate, with opposing positions. The general objective is to identify and analyze signs of professionalization and/or deprofessionalization in the regulatory policies of the basic teaching career of SEE-MG. The research, with a qualitative approach, focuses on understanding and interpreting social, cultural, and human phenomena through documentary research. In addition to the literature on the subject, documents such as state laws of Minas Gerais, regulations, memoranda, management plans, among other documents related to the research topic, were consulted. The theoretical framework is based on authors such as Barroso (2005), Bueno (2023), Chauí (2018, 2019), Dias (2014) for the definition of educational policies, and Cellard (2008), Le Goff (1996), Severino (2014), Bardin (1977) for document analysis. The content analysis of the documents shows that the state of Minas Gerais does not have a long-term plan to ensure the permanence of its professionals, being directly influenced by neoliberal policies that direct the professional practice of teachers and the entire educational system of Minas Gerais. This process has consequences for society and for the achievement of democracy, as demonstrated by the research, teacher deprofessionalization causes a mismatch and disturbance in the professional identity of teachers. As a product of this research, a Charter of Principles was produced aimed at those who should contribute to the appreciation of teaching through state public policies.

**KEYWORDS:** Deprofessionalization. Teacher abandonment. Educational policies. Secretariat of State Education Minas Gerais.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** – Resumo da evolução nas carreiras da SEEMG 73
- Figura 2** - Área de abrangência das Superintendências Regional de Ensino por 87  
municipalidades
- Figura 3** – Comparativo entre a quantidade total de nomeações tornadas sem efeito por 93  
edital (2015-2023)
- Figura 4** – Comparativo entre a quantidade total de nomeações tornadas sem efeito por 94  
ano (2015-2023)
- Figura 5** – Comparativo entre o total de professores efetivos e aqueles com formação 104  
strictu sensu total comparando com aqueles que se encontram no nível correspondente da  
carreira (2023)
- Figura 6** – Comparativo entre nomeados e exonerados (2015-2023) – todas as carreiras 111
- Figura 7** – Comparativo entre professores nomeados, nomeações tornadas sem efeito e 115  
professores exonerados (2015-2023)
- Figura 8** – Comparativo de quantidade de Professores efetivos x Professores Convocados 123  
(2009-2023)
- Figura 9** – Comparativo entre a quantidade de PEB Efetivo, PEBD Convocado e 132  
Habilitado, PEBS Convocado e Autorizado (2022-2023)



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Levantamento de teses, dissertações e artigos publicados entre o período de 2015-2023	31
<b>Tabela 2</b> – Categorias de Análise	41
<b>Tabela 3</b> - Vencimento e Remuneração total de Professores (2005 a 2010): Licenciatura Plena e carga horária de 24 horas	77
<b>Tabela 4</b> – Distribuição dos cargos efetivos, designados e efetivados de professor da rede estadual de ensino de Minas Gerais, por agrupamento docente (2009-2014)	78
<b>Tabela 5</b> – Subsídio da carreira de professor – 24 horas – em 2011	80
<b>Tabela 6</b> – Evolução do subsídio da carreira de professor – 24 horas	81
<b>Tabela 7</b> - Quantidade de Professores nomeados por regional de ensino de 2015 a 2023	91
<b>Tabela 8</b> - Quantidade de atos de nomeação tornados sem efeito por Edital de 2015 a 2023	93
<b>Tabela 9</b> - Quantidade de atos de nomeação para Professor tornados sem efeito por Edital de 2015 a 2023	93
<b>Tabela 10</b> - Quantidade de vagas ofertadas para concurso e professores convocados	95
<b>Tabela 11</b> – Vencimento Inicial da carreira de professor – PEBIA (2015 – 2023) – 24 horas semanais	98



<b>Tabela 12</b> - Quantidade de servidores com Pós-Graduação Strictu Sensu – Mestrado, por regional de ensino, efetivo e convocado, de 2020 a outubro 2023.	100
<b>Tabela 13</b> - Quantidade de servidores com Pós-Graduação Strictu Sensu – Doutorado, por regional de ensino, efetivo e convocado, de 2020 a out.2023	101
<b>Tabela 14</b> - Quantidade de professores efetivos com Pós-Graduação Strictu Sensu – Mestrado e Doutorado, por regional de ensino, efetivo e convocado, no nível correspondente em 2023	103
<b>Tabela 15</b> - Quantidade de servidores afastados por Disposição/Adjunção ou LIP – Licença para tratar de interesses particulares, por regional de ensino, em 2022 a out.2023	107
<b>Tabela 16</b> - Quantidade de servidores exonerados por regional de ensino de 2015 a out.2023 – todas as carreiras	110
<b>Tabela 17</b> - Quantidade de professores exonerados por regional de ensino de 2015 a 2023	112
<b>Tabela 18</b> – Tempo médio de permanência em exercício dos professores ingressantes de 2015 a 2023	116
<b>Tabela 19</b> – Quantidade de servidores Convocados/Contratados por Regional (2015-2023)	119
<b>Tabela 20</b> – Quantidade de servidores Convocados/Contratados por Carreira (2015-2023)	120



<b>Tabela 21</b> – Quantidade de servidores Efetivos por Regional (2015-2023)	121
<b>Tabela 22</b> – Quantidade de servidores Efetivos por Carreira (2015-2023)	122
<b>Tabela 23</b> - Quantidade de Professores convocados habilitado (PEBD1) e convocados não habilitados (PEBS1) por regional em 2022 e 2023	129



## LISTA DE SIGLAS

<b>ADCT</b>	Ato das Disposições Constitucionais transitórias.
<b>ADI</b>	Ação Direta de Inconstitucionalidade.
<b>ADPF</b>	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
<b>ADVEB</b>	Adicional de Valorização da Educação Básica
<b>CF</b>	Constituição Federal.
<b>EC</b>	Emenda Constitucional.
<b>ECE</b>	Emenda Constitucional Estadual
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LAI</b>	Lei de Acesso à Informação
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases.
<b>MARE</b>	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura.
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PL</b>	Projeto de Lei
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNUD</b>	United Nations Development Programme (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento)
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico.
<b>PSDB</b>	Partido da Social Democracia Brasileira
<b>PSPN</b>	Piso Salarial Profissional Nacional
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>SEEMG</b>	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
<b>Sind-UTE- MG</b>	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais.
<b>SISAP</b>	Sistema de Administração de Pessoal
<b>STF</b>	Supremo Tribunal Federal.
<b>SRE</b>	Superintendência Regional de Ensino
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
<b>UNICEF</b>	United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)



## SUMÁRIO

<b>SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO: MEMÓRIA, DIREITO E EDUCAÇÃO</b> .....	17
1.1 Memorial Formativo .....	17
1.2 Considerações Iniciais.....	25
1.3 Objetivos da pesquisa.....	28
1.3.1 Objetivo Geral .....	28
1.3.2 Objetivos Específicos .....	28
1.4 Metodologia de pesquisa.....	28
1.4.2 Revisão bibliográfica.....	30
1.4.3 Pesquisa Documental.....	35
<b>SEÇÃO 2 – PROFISSIONALIZAÇÃO E DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> .....	43
2.1. Políticas Públicas em tempos neoliberais .....	43
2.2 Profissionalização docente .....	57
2.3 Desprofissionalização docente .....	63
<b>SEÇÃO 3 – REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS E O ABANDONO DOCENTE</b> .....	72
3.1 Contextualização das carreiras da educação básica .....	72
3.2 Organização da Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais .....	85
3.3 Ingresso no serviço público estadual .....	88
3.4 O estado atual da carreira de professor da educação básica da rede estadual.....	97
3.5 Sobre a convocação de professores pelo governo do Estado.....	125
3.6 A escassez de profissionais e o projeto de governo: as medidas adotadas para suprir a ausência de pessoal na docência .....	133
<b>CONCLUSÕES</b> .....	142
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	148
<b>APÊNDICE – PRODUTO 2</b> .....	158



## SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO: MEMÓRIA, DIREITO E EDUCAÇÃO

*Mas é bom um cidadão pensar que tem influência no governo, embora não tenha nenhuma. Lá na fazenda o trabalhador mais desgraçado está convencido de que, se deixar a peroba, o serviço emperra. Eu cultivo a ilusão.*

*Graciliano Ramos*

### 1.1 Memorial Formativo

Como exigência do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação - PPGPE fez-se necessário a elaboração deste memorial e a indução à reflexão sobre as vivências (na verdade, experiências) que convergiram para a produção científica me pareceu interessante diante do turbilhão de aulas, trabalhos e seminários dentro do Mestrado.

Conciliar estudo e trabalho foi um desafio em razão das exigências da vida profissional: parafraseando meu querido orientador, que não deixa de estar correto na argumentação que me apresentou diante de algumas lamúrias reflexivas e filosóficas próprias de orientandos: existem três tipos de problemas: os meus, os seus e os nossos.

Definitivamente, a vida profissional não é culpa do orientador. Compreendo. A necessidade de organização é fundamental para que o mestrado seja vivenciado de forma plena. A franqueza destas palavras conseguiu tranquilizar-me e me estimular para investir os esforços nas tarefas importantes, sem as quais eu estaria definitivamente perdido.

E o memorial? Ao longo do último ano foram várias as idas e vindas, quase sempre ligadas ao estado de espírito e certa angústia ao expor momentos da vida privada. É trabalhoso o ato de ressignificar as memórias que atuam na minha construção enquanto pesquisador. Complicado é narrar de forma reflexiva o que talvez esteja escondido, desvelando o passado não para satisfazer o leitor, mas como um esforço de autoconhecimento. Não, não será uma autobiografia ou um texto de autoajuda. Igualmente não será uma série de situações emotivas dignas da dramaturgia e roteiro hollywoodiano. É um memorial, e, portanto, trarei fatos que considero relevantes.

A minha história começa em 1986. Natural do município de Uberlândia, sou filho de professores que tiveram origem no meio rural de Goiás e de Minas Gerais, ambos nascidos de famílias humildes que não dispensam o cuidado com o outro e a mesa farta mesmo em tempos de dificuldades. Sempre que possível gosto de estar perto de tudo que é verde e cresce, com

isso nutro em pensamento a nostalgia de vida bucólica como forma de alcançar a paz nos dias mais difíceis. Por isso, diz Pessoa (2013):

Eu queria ter o tempo e o sossego suficientes  
 Para não pensar em cousa nenhuma,  
 Para nem me sentir viver,  
 Para só saber de mim nos olhos dos outros, refletido.

Ainda que a burocracia de viver impeça e despreze o ócio e o lazer, é possível possuir alento nas coisas e nos gestos simples, seja um bem-te-vi andando em um jardim em flor (no bem querer uma pessoa) (Jardim da Fantasia, 1992), seja no arco-íris após o temporal:

Nuvens e raios de sol  
 arco-íris no quintal  
 cheiro de terra molhada  
 logo após o temporal

O sopro calmo do vento  
 carregou o vendaval  
 os campos ficaram mais verdes  
 as folhas do capinzal (Cantiga do Arco-íris, 1994)

De 1997 a 2003 realizei os estudos no ensino fundamental e médio na rede pública estadual de ensino. Como parte da última etapa do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na terceira série do ensino médio, tive que escolher o curso superior de interesse.

Na oportunidade optei pelo curso de História naquela universidade. Recordo-me de racionalizar aquela escolha como sendo uma possível garantia de ingresso no ensino superior com base nas notas nos dois primeiros anos do ensino médio, por questões de afinidades com as humanidades e, principalmente, pela dúvida em ter que decidir sobre o percurso a ser seguido na vida adulta.

A preocupação com o futuro não é algo impregnado na mente do jovem aos 15 anos de idade, pelo contrário. Um universo de descobrimentos e uma infinidade de potencialidades parecem propiciar qualquer futuro até colidirem com a realidade. Lembro-me de ser advertido pelo meu pai que a docência é algo perigoso e viciante e que depois de iniciar não conseguiria parar. Advertência maior recebi em relação à remuneração, mas eu o acompanhei algumas vezes ao trabalho durante a infância e sempre admirei o respeito dos alunos e demais profissionais para com ele.

Assim, ingressei em 2004 na graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia.

Durante aquela faculdade fiz duas disciplinas em outros cursos, Teoria da Constituição e Ciência Política. A segunda, não cheguei a concluir por ocasião do movimento de greve do ano de 2005 e a ausência completa de contato com os integrantes daquela turma. Fiquei encantado pela componente ofertado pela Faculdade de Direito e aquela pequena experiência de compreensão do ordenamento jurídico e a reflexão acerca da experiência jurídico-política.

Por sua vez, as disparidades entre o público de cada curso era algo que não havia experimentado até aquele momento, tanto do ponto de vista da minha experiência pessoal, quanto na ordem econômica, político, social e racial, com as devidas exceções.

Ao final de 2005, talvez por falta de maturidade, talvez pelas advertências que recebi, mais provavelmente pela dúvida no caminho a ser trilhado, me preparei para o próximo vestibular e por este caminho ingressei na graduação em Direito na mesma universidade em 2006 - Já disse que não sou perfeito? Menos imaturo, o conhecimento prévio do espaço universitário foi útil para estabelecer o desejo de viver de forma intensa o período da graduação. Fiz estágio na Advocacia Geral do Estado e participei de grupos de pesquisa de Bioética, de Direitos Humanos e Direito Internacional, fui monitor da disciplina “Teoria do Estado” em 2007 e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) de 2008 a 2010.

Do início da tarde até à noite, estava na universidade. Era uma oportunidade de buscar uma perspectiva financeira melhor para o futuro. Tive a oportunidade de viajar para congressos e seminários, uma experiência transformadora, a maioria na área de Direitos Humanos e Direito Internacional e mesmo antes da conclusão do curso já havia conseguido o certificado do exame na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

As inseguranças quanto ao futuro profissional, a necessidade financeira e as decepções para prosseguir nos estudos em eventual mestrado me fizeram distanciar daquilo que tanto trabalhei durante a graduação. Assim, sequer busquei o ingresso em Programas de *stricto sensu* após a colação de grau. Realizei a impressão de vários currículos e fui passear por toda a cidade de Uberlândia, mas foram poucas as oportunidades para uma entrevista.

Essa realidade era bem diferente da maioria dos colegas. Em sua maioria, eram conservadores, tecnicistas e pouco comprometidos com as questões sociais e poucos compreendiam a faculdade fora do banco da sala de aula. Colaço (2006, p.236) ao tratar o caráter elitista e da formação conservadora do ensino do Direito, afirma:

Na atualidade os cursos de Direito servem de trampolim aos membros da classe média para a ascensão sócio-econômica, assim como para a manutenção do status quo aos membros da elite. No entanto, a maioria dos ingressantes,

independente da classe social, são relativamente “puros”, solidários e possuem um senso de justiça muito acurado, que vai desaparecendo ao longo do curso. À medida em que os alunos estão mais próximos de obter o diploma de Bacharel em Direito, perdem o interesse pelos problemas sociais e pelas disciplinas humanas e propedêuticas, tornam-se técnicos, robôs que recitam códigos, adestrados para aprovação em concursos públicos, desumanizados. A maioria dos cursos de graduação em Direito ao invés de formar, “deformam” os estudantes.

Ainda creio que não se tratava de falta de esforço ou de capacidade técnica ou intelectual. Era falta de indicação para conseguir trabalho. Desde o meu ingresso na Faculdade de Direito, foi perceptível a facilidade com que os neófitos e veteranos do curso provenientes das classes privilegiadas já possuíam um plano para além da formatura.

Um colega da graduação me ofereceu um espaço nos primeiros meses na prática da advocacia. Então, em 2011, comecei a advogar e inicializei uma especialização em Direito Tributário, área que havia dedicado no estágio e opção realizada na segunda fase do exame da OAB e a necessidade de me estabelecer profissionalmente fez com que deixasse de lado as aspirações que naquela época eram lembradas com saudosismo.

Ainda dou boas risadas ao ser chamado de “doutor” nos corredores do fórum. Talvez seja a única lembrança que me agrada e me incomode do período da advocacia. Todo aquele ambiente hostil, de aparências e de sorrisos regimentais só me causava angústia, ainda que compreendida como parte de um ritual.

E lá estava eu, caro leitor, debatendo para não afogar e sofrendo novamente com as escolhas, como se a cada dia terminasse de ler um livro de Schopenhauer<sup>1</sup> ou Nietzsche<sup>2</sup>, para uma pretensa vontade de ascensão social ou, no mínimo, de estabilidade financeira.

Na oscilação própria da vida, encontrei o caminho do concurso público, como forma de mudar a rotina, o modo de trabalhar e de ser remunerado. Foi assim que em 2014 ingressei no cargo de provimento efetivo de Analista Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

Logo começaram as frases “agora vai ficar à toa”, “servidor público não faz nada”, dentre tantas outras atribuídas levianamente ao servidor público e reproduzidas por ignorância ou maldade<sup>3</sup>.

---

1 De modo pretensiosamente simplificado, sua teoria filosófica abordou temas relacionados à existência humana, ao sofrimento e ao tédio.

2 O filósofo também explorou o tema do sofrimento humano e a questão da religião em sua obra, concebendo o mundo terrestre como um vale de sofrimento, contrastando-o com a ideia de um mundo de felicidade eterna no além-vida.

3 Será que, também, não se trata de uma estratégia para legitimar a concepção e a função do Estado?

A força motriz que embala os movimentos das políticas públicas que visam mitigar ou suprimir direitos sociais é uma realidade palpável nos últimos anos, tendo sido acentuada após o golpe parlamentar de 2016 (Proner, 2016). Em vários aspectos, a vida não tem sido fácil no Brasil. Notadamente, as diversas minorias existentes resistem do modo que podem a um projeto de país daqueles que odeiam as suas raízes, comportam-se como vira-latas e celebram a morte (Ferreira, 2017). De acordo com Ramos (2016, p.13):

Em muitos países e em todos os continentes os valores igualitaristas, solidários, respeitadores da diversidade e dos Direitos Humanos estão sendo socialmente questionados. Aparentemente vivemos um retorno a valores individualistas, meritocratas, racistas, eurocentristas e exclusivistas em cada um dos continentes. Se na primeira década deste século se aludia a um “novo constitucionalismo emancipador” e promotor da igualdade, hoje se alude a um não-constitucionalismo, onde o “Direito diz o que o Juiz diz que o Direito diz”. Na mesma medida em que os pastores dizem o que a bíblia diz, que o ISIS (Estado Islâmico do Iraque e da Síria, por sua sigla em inglês) diz o que o Alcorão quer dizer, o Direito é o que o juiz acha que é, e o Supremo Tribunal Federal referenda esta Nova Teoria do Direito (que não é nem nova nem teoria, mera técnica de dotar a Constituição de uma inequívoca “vontade”, já invocada por Carl Schimdt, o jurista do Reich). Nestes novos tempos em que a vontade dos magistrados se sobrepõe à dos eleitores, o papel da doutrina constitucional resta minimizada.

Espero que parte da dissertação tenha um pouco do grito necessário para chamar a atenção às questões educacionais que devem permear o debate público, em especial, a valorização do servidor público como instrumento de melhoria efetiva da educação.

E o que fui fazer como Analista Educacional? Por circunstâncias do destino fui lotado na diretoria de pessoal da superintendência à que me referi e minhas primeiras entregas acordadas foram relacionadas aos processos judiciais. Eu sei o que você está pensando... de volta à educação e atuando com o jurídico.

Em virtude do trabalho pude aprender sobre as diversas atividades da diretoria de pessoal. E, ao final do mesmo ano, passei a exercer o cargo comissionado de Supervisor Regional da Educação. No ano seguinte (2015), fui convidado para o cargo comissionado de Diretor de Pessoal, função que ocupo até o momento e, dentre as competências instituídas pelo art. 61 Decreto Estadual nº 48.709, de 26 de outubro de 2023, atuo no planejamento, coordenação, acompanhamento, avaliação e execução das ações de administração de pessoal e de gestão de recursos humanos, no âmbito regional (Minas Gerais, 2023e).

Trata-se de uma diretoria com cerca de 45 servidores efetivos e estáveis, responsável pela gestão de cerca de mais de 8 mil (oito mil) servidores nos municípios de Uberlândia,

Araguari, Indianópolis, Nova Ponte, Monte Alegre de Minas, Tupaciguara, Prata, Araporã e Campina Verde, distribuídos atualmente em 106 escolas estaduais.

Visando aprimorar o conhecimento, realizei alguns cursos, dentre eles o de Especialização em Gestão Pública. Mas nada o prepara para o engajamento da equipe e a administração de conflitos interpessoais e também por isso acredito que o desafio profissional maior é estimular a cooperação e a participação em uma perspectiva de manter o ambiente de trabalho saudável.

No cotidiano do trabalho, eis que surge após nenhum diálogo com a sociedade o chamado Novo Ensino Médio, impondo mudanças significativas na estrutura curricular do Ensino Médio, com a implementação de uma carga horária flexível e com os chamados itinerários formativos. Navarro *et al* (2020) afirmam que a imposições normativas “constituem um rompimento das discussões que datam de 2011, das críticas e propostas alternativas, construídas desde a proposição do PL n.º 6.840/2013.”

Os acordos internacionais de cooperação educacional, promovidos por organismos internacionais como o Banco Mundial, o PNUD - *United Nations Development Programme*, o UNICEF - *United Nations Children's Fund* e a UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, exercem um papel importante na definição das políticas educacionais dos países em desenvolvimento. No caso do Brasil, esses acordos têm contribuído para o agravamento da dualidade estrutural da escola pública, que se divide entre uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres (Libâneo, 2012).

Libâneo (2018) também debate que os parâmetros de qualidade educacional estabelecidos com base em preceitos neoliberais encontrados em publicações do Banco Mundial e da UNESCO revelam-se distantes dos objetivos educacionais que visam o desenvolvimento humano dos alunos e a promoção da justiça social na escola.

Essa dualidade é perversa. Libâneo (2012) aponta que isso reproduz e aprofunda as desigualdades sociais e está em consonância com os objetivos do movimento “Educação para Todos”, que visa garantir o acesso à educação básica a todos os cidadãos. No entanto, as políticas educacionais promovidas por esses organismos internacionais têm priorizado a formação de trabalhadores produtivos, em detrimento da formação integral dos indivíduos. Na perspectiva mencionada, conforme Ferreira (2017), o currículo escolar não é uma decisão que cabe a cada comunidade local. Ele é, na verdade, um padrão global que determina o que é necessário (e legítimo) ensinar/aprender.

Nesse sentido, o currículo escolar, norteado pelas sugestões desses organismos, é instrumental e é orientado por resultados imediatistas, com o objetivo de formar sujeitos

produtivos que possam ingressar no mercado de trabalho. De acordo com Libâneo (2016, p. 48):

(...) tudo o que importa seria estabelecer níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, ou seja, uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando a empregabilidade imediata

Essa perspectiva educacional, segundo Libâneo (2012), que valoriza apenas o conhecimento instrumental, tem contribuído para o declínio da escola pública brasileira nos últimos 30 anos. Ela tem levado à desvalorização do conhecimento, à perda de sentido da educação e ao aumento das desigualdades sociais. Conforme Ferreira (2017):

As portas para o retrocesso ficaram abertas no contexto de uma globalização cada vez mais neoliberal. A experiência histórica aponta que essa contrarreforma não alcançará uma melhoria da qualidade do Ensino Médio. Muito pelo contrário, ela tende a piorar o desempenho dos nossos alunos e aumentar a desigualdade escolar.

Pois, de fato, para alterar a qualidade do que é oferecido no Ensino Médio e ampliar as possibilidades de acesso, a permanência e sua conclusão, seria necessário um conjunto articulado de ações envolvendo, para sua execução, as redes de ensino e esferas de poder em torno de uma ação conjunta e de um projeto societário republicano com vistas à emancipação política e cultural das nossas juventudes. Projeto esse que está na voz de muitos jovens em diversos espaços educativos.

Em Minas Gerais foram implementadas alterações estruturais no Ensino Médio, iniciando-se a partir de 2022 no primeiro ano de todas as escolas estaduais. Como gestor, a situação não foi nada cômoda. O regime jurídico do pessoal do Quadro do Magistério tem como principal fonte de normas o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais publicado há 47 anos, a Lei nº 7.109 de 13 de outubro de 1977.

A formação do quadro de pessoal das unidades escolares foi problemática, em especial na distribuição de aulas, turmas e funções aos professores. A desconexão com a realidade fática ocasionou também a falta de profissionais para exercício no sexto horário das escolas que ofertam o ensino médio e a ausência também foi verificada para suprir as habilidades específicas exigidas pelos novos conteúdos impostos aos alunos.

Naquele ano, por exemplo, o professor efetivo de língua portuguesa não poderia ministrar aulas de redação para a mesma turma a que foi alocado em virtude de exigências normativas.

A sensação de impotência causou grande agonia. De que forma poderia investigar o tema do Novo Ensino Médio, que está no centro do debate público? Como poderia contribuir para compreender a sua implementação na rede pública estadual de ensino?

Ao longo do programa de pós-graduação, enquanto refletia a respeito, o Estado de Minas Gerais realizou algumas adequações na forma de atribuição de aulas aos professores da rede pública estadual, mas outros sintomas próprios da agonia dessa implementação forçada do Novo Ensino Médio foram tomando forma: a ausência de docentes habilitados. Acredito que seja um desdobramento próprio dos estudos qualitativos, qual seja o fato de que as questões de estudo estejam sob revisão e reformulação contínuas, fruto do próprio desenvolvimento da pesquisa (Creswell, 2010).

No cotidiano do trabalho, ainda que legalmente amparado para autorizar candidatos a lecionar a título precário, isto é, sem habilitação correspondente ao componente escolar pretendido, causa inquietude projetar como será o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, ainda que o profissional autorizado esteja acompanhado pelo gestor escolar e pela equipe pedagógica da escola.

Meu orientador foi bastante compreensivo com a ansiedade que esse fator me causava, tendo havido uma alteração no projeto de pesquisa anteriormente apresentado no seminário de pesquisa do Programa às vésperas da qualificação. Realizar a presente pesquisa, próprio de um projeto emergente e consistente, me trouxe novo ânimo para aprofundar nos estudos que se tornaram frutos deste texto.

O intuito da presente dissertação será identificar os indícios de profissionalização e/ou desprofissionalização docente que se fazem presentes nas políticas regulatórias da carreira do magistério básico da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) e a sua relação com os significativos índices de abandono da profissão observados no estado. Neste sentido, a oportunidade do mestrado profissional em Educação foi essencial para o apaziguamento das tensões que vivia. Mas longe de oferecer respostas, o mestrado profissional gerou novas questões por perspectivas que provavelmente eu não alcançaria sem a leitura de diversos autores e de debates vivenciados nas aulas e no grupo de pesquisa sobre Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas- FORDAPP.

E aqui estou, estudando e aprendendo a ser pesquisador...

## 1.2 Considerações Iniciais

Conforme demonstro no memorial formativo, o tema da pesquisa em educação me foi colocado em razão de situações concretas vivenciadas no campo de trabalho, intimamente ligados à experiência enquanto gestor. Neste contexto, diante da ausência de docentes habilitados na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais em virtude da imposição do novo modelo para o ensino médio a partir de 2022, o tema da presente pesquisa começou a desenvolver-se.

No processo de contratação de profissionais, verificou-se a dificuldade de as escolas completarem o quadro de pessoal, seja em razão da pouca carga horária a serem desempenhadas pelos docentes (proporcional à remuneração a ser percebida), seja em virtude dos horários nos quais os itinerários e outros conteúdos deveriam ser ministrados na grade das escolas.

No âmbito da SEE/MG, foram expedidos documentos estabelecendo medidas adicionais para lidar com a falta de professores nas escolas estaduais que, de acordo com o conteúdo, visam garantir ao menos as condições já existentes da educação oferecidas aos alunos da educação básica nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Com a existência de docentes autorizados a lecionar a título precário, sem a necessária formação pedagógica ou com formação muitas vezes distantes das exigências e das necessidades das escolas, não seria difícil deduzir certo nível de defasagem no processo de ensino e aprendizagem, visando, meramente, o cumprimento da carga horária dos estudantes.

Todavia, um problema ainda persistiu, mesmo após as medidas anunciadas pela SEEMG para sanar a falta de docentes habilitados.

Por meio da pesquisa, questões foram levantadas para identificar fatores que contribuem para a carência de professores. Por meio das análises de nomeações, exonerações, contratações, formação escolar e desenvolvimento na carreira dos professores, foi possível verificar um processo de enfraquecimento da profissão, conhecido como “desprofissionalização” docente. Interessa esclarecer que tomamos no trabalho o termo “desprofissionalização” como uma ideia recente e em construção, assim abordadas por Bueno (2023) e Butlen (2023), não sendo um conceito definitivo. Na seção 2 deste estudo o termo será melhor desenvolvido.

É fundamental destacar que as políticas públicas educacionais desempenham um papel central na promoção da qualidade e da equidade na educação. Na seção 3, será investigada a atuação do governo mineiro e suas políticas para as escolas públicas estaduais, no período de

2015 a 2023. A opção por delimitar a análise da presente dissertação entre os anos de 2015 a 2023 destaca-se tendo em vista os seguintes fatores: a) publicação da Lei Estadual nº 21.710/2015 que instituiu nova política remuneratória para as carreiras da educação que permanece em vigor; b) em 31/12/2015, houve o fim dos efeitos prospectivos da decisão do Supremo Tribunal Federal – STF da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4876 que havia efetivado, sem concurso, servidores precários por meio da Lei Complementar – LC nº 100/2007; e, c) a ascensão do governo de Pimentel (Partido dos Trabalhadores - PT) de 2015-2018.

Notadamente, os temas relacionados a este objeto estão no centro do debate público, adquirindo relevância e posicionamentos antagônicos. Por isso, este estudo se justifica pela falta de pesquisas que tratam da desprofissionalização no contexto mineiro, em especial, na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais e a necessária possibilidade de oferecer subsídios, apontando sugestões para melhoria da educação básica e para a profissionalização docente, o que, por consequência, poderia impactar na retenção de pessoal.

Para abordar a questão apresentada, guiado pelo interesse crítico emancipador, escolheu-se o enfoque crítico-dialético. Nesse sentido, Sánchez Gamboa (1996, p.45)

[...] considera que as abordagens dialéticas presentes na pesquisa educacional se colocam como uma das alternativas críticas com relação às abordagens Empírico-Analíticas que têm dominado a produção científica na área. O aumento de seu espaço na área educacional se deve às próprias necessidades dos pesquisadores e educadores por compreender e explicar tanto a escola e seus processos como a sociedade em seu conjunto.

Nessa perspectiva, considerando que a educação, enquanto prática social, é influenciada por determinantes econômicos, sociais e políticos, tanto reproduzindo a ideologia dominante quanto refletindo as contradições que impulsionam mudanças e permitem novas formações sociais, a análise das políticas educacionais deve ser conduzida em um contexto que promova um conhecimento transformador e politicamente engajado (Ferreira Junior, 2013).

Nesse sentido, a presente dissertação se contrapõe às teorias discursivas pós-modernas que tendem a mascarar o fenômeno da alienação e das contradições de classe ao enquadrar a realidade em conceitos complexos para o pensamento (Rodriguez, 2014). E, por fim, pretende demonstrar que a desigualdade estrutural presente no sistema educacional está associada a uma visão de mundo promovida por grupos sociais hegemônicos (Jesus, 2014).

Considerando a definição de curiosidade como uma busca inquieta por compreensão e descoberta, como uma inclinação para desvendar algo por meio de questionamentos (Freire, 2015, p.33), de modo que há uma pergunta consistente que se impõe, pelo qual formulo o

problema deste estudo da seguinte maneira: Quais relações se pode estabelecer entre o abandono do exercício da docência de professores na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais nos anos 2015 e 2023 e o fenômeno da desprofissionalização docente?

Para investigação, fez-se mister formular as questões orientadoras desta pesquisa: 1) De que forma é organizada a estrutura e o funcionamento da Secretaria de Estado de Educação?; 2) Quais os fatores que condicionam a crescente ausência de docentes na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais?; e 3) Quais os indícios de profissionalização e/ou desprofissionalização de docentes presentes nas políticas regulatórias da carreira do magistério público mineiro?

Como fruto da pesquisa, elaborou-se um texto dissertativo e propositivo. O documento, além da seção 01 introdutória, contendo o memorial formativo, é composto por mais duas subseções que abordam o objetivo da pesquisa e a metodologia utilizada.

A seção 2, denominada “Desprofissionalização docente e qualidade da educação no Brasil” pretendeu demonstrar a importância da escola como espaço social e político de relevância. Abre-se uma oportunidade na qual investimos na análise crítica do neoliberalismo e das políticas neoliberais, ao transferirem a educação para o mercado e privatizarem os serviços públicos. Assim procedendo, aprofundam as desigualdades sociais e comprometem o direito à educação de qualidade para todos, redundando em impactos profundos e deletérios na educação básica do estado de Minas Gerais. A seguir, analisou-se, brevemente, a profissionalização docente e a adoção dos princípios da Nova Gestão Pública no Brasil. Ao final, a seção pretende abordar o enfraquecimento do caráter específico da profissão de professor, condição conhecida como processo de desprofissionalização docente.

Na seção 03, intitulada “Rede pública estadual de ensino de Minas Gerais e o abandono docente”, descreve a estrutura e o funcionamento da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais após uma breve contextualização sobre as carreiras da educação básica estadual. Após, como forma necessária de compreensão e aprofundamento do serviço público estadual, abordamos as formas de ingressos e os marcos legais sobre o assunto para só então adentrarmos na questão do ingresso de servidores públicos por meio de concurso público. Nesta seção, analisamos os dados encontrados para a pesquisa referentes a nomeações, contratações, exonerações, habilitações, carreira e vencimentos dos trabalhadores da educação, utilizando para tanto o arcabouço bibliográfico para extração de sentido.

Ao cabo, tecemos considerações finais sobre a pesquisa empreendida, identificando impactos do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras, especialmente em Minas

Gerais, destacando a desprofissionalização docente e o abandono da carreira de professor da rede e a necessidade de uma educação que vá além das demandas econômicas e de mercado.

Como resultado, a partir das reflexões e da pesquisa empreendida para construção deste texto dissertativo, foi possível a compreensão da necessidade de um instrumento capaz de orientar ações e decisões em políticas públicas educacionais por meio de valores essenciais e diretrizes básicas. Assim, optamos por apresentar uma Carta de Princípios para Política Pública Estadual de Valorização do Magistério Público.

### **1.3. Objetivos da pesquisa**

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

Compreender o processo de desprofissionalização docente presente nas políticas regulatórias da carreira do magistério básico da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais e sua relação com o abandono de professores e professoras.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Descrever a estrutura e o funcionamento da Secretaria de Estado de Educação;
- Analisar os fatores que condicionam a crescente ausência de docentes na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais;
- Caracterizar as possíveis relações estabelecidas entre o abandono de professores na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais nos anos 2015 a 2023 e o fenômeno da desprofissionalização docente.

### **1.4 Metodologia de pesquisa**

A pesquisa referente às relações que podem ser estabelecidas entre a carência de professores habilitados na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais entre os anos 2015 e 2023 e o fenômeno da desprofissionalização docente adota uma abordagem qualitativa que, embora seja relativamente recente, foi introduzida pelos pesquisadores das áreas de antropologia e sociologia somente no final da década de sessenta (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16). De acordo com esses autores, a abordagem qualitativa se concentra na compreensão e

interpretação dos fenômenos sociais, culturais e humanos, o que está alinhado com o propósito e os objetivos deste estudo.

Nesse sentido, as questões de pesquisa não são definidas pela operacionalização de variáveis, mas sim formuladas para investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seus contextos naturais. Por isso, o processo de revisão e reformulação constante das questões de pesquisa é uma consequência natural do desenvolvimento do próprio estudo (Creswell, 2010).

A abordagem qualitativa valoriza o ser humano na perspectiva de que está preocupada com a realidade social, possuindo certas características que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), dentre outras ações, faz abordagem descritiva, analisa dados de forma indutiva e possui foco no processo.

Também, conforme Sampieri (2013) e outros, a abordagem qualitativa se fundamenta em uma perspectiva interpretativa centrada na compreensão do significado das ações de seres vivos. Nesse sentido, conforme Flick (2009, p.28), a abordagem qualitativa “torna-se – ou está ainda mais fortemente ligada a uma postura específica baseada na abertura e na reflexividade do pesquisador”.

Partindo-se da necessidade de compreensão e interpretação dos dados que foram reunidos, justificamos a escolha pela abordagem qualitativa, pois busca-se um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em oposição a um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético, conforme descrito por Santos (1988, p. 53). Nesse sentido, a abordagem qualitativa busca apresentar profundidade de significados no objeto de estudo e riqueza interpretativa ao longo do processo de compreensão da questão proposta (Sampieri *et al*, 2013) e entendemos que investigar o abandono de professores na rede estadual de Minas Gerais necessite desta abordagem.

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa é de cunho exploratória, pois visa proporcionar uma compreensão mais profunda do problema, com o intuito de torná-lo mais claro e delimitado, considerando ainda os vários aspectos referentes ao tema ora proposto, conforme Gil (2002), Moreira e Caleffe (2006).

Neste contexto, esta dissertação utilizou da pesquisa documental com a finalidade de acessar as informações relevantes para o tema proposto, ou seja, compreender o fenômeno estudado, até por conta do acesso que o pesquisador tem às fontes em razão de sua atuação profissional. Adiante, no item 1.4.3., será apresentada a fundamentação teórica sobre a pesquisa documental, um vez que é importante e necessária que cada uma das etapas do estudo se

desdobre em: seleção, reunião, análise e interpretação de dados, considerando-se a necessidade de responder à problemática de pesquisa.

Acrescente-se, ainda, que há o objetivo de buscar referências teóricas para embasar a busca da questão proposta. Para tanto, a presente dissertação empregará a revisão bibliográfica como tipo de pesquisa bibliográfica, cuja fundamentação e processos serão aprofundados no próximo item.

Ante o exposto, trata-se de pesquisa documental, exploratória de abordagem qualitativa.

#### **1.4.2 Revisão bibliográfica**

Como sustentado por muitos autores, a revisão bibliográfica (Mattar; Ramos. 2021) abrange artigos publicados, revistas científicas, periódicos, teses e dissertações recentes sobre Políticas Públicas no contexto da Educação Básica.

O modelo de revisão adotado será a de escopo. Nesse sentido, o tipo de revisão adotado tem o objetivo de:

Mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 258).

Dessa maneira, a presente dissertação irá mapear e analisar determinadas produções acadêmicas em distintos domínios do conhecimento, procurando identificar os aspectos e dimensões que têm sido enfatizados em diversas épocas e locais. Ou melhor, sintetizar os estudos já realizados sobre um tópico específico de interesse, a fim de proporcionar uma base abrangente para compreender o panorama atual do conhecimento nessa área.

Para fundamentar teoricamente o presente relatório, a pesquisa bibliográfica procurou se utilizar de autores que discutem criticamente as políticas públicas educacionais e a sua relação com o neoliberalismo, entre os quais destacamos: Souza (2007, 2018), Barroso (2005), Boito Júnior (2007), Bueno (2023), Butlen (2023), Melo e Fucidji (2016), Duarte (2019), Chauí (2019; 2020), Libâneo (2018), Shiroma e Evangelista (2003), Silva e Zanatta (2018), Melo e Cavalcante (2019), Jedlicki e Yancovic (2010), e Wu *et al* (2014).

Nesta perspectiva de estudo sobre a carência de docentes habilitados, os autores citados devem oferecer subsídios para o debate acadêmico e para a definição das políticas educacionais que envolvem o objeto de estudo, lembrando que a atualidade do tema repercute em diferentes interesses e projetos que se contrapõem na arena política brasileira.

No que tange ao levantamento bibliográfico, realizou-se a busca em bancos de dados, a saber: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD - , Scielo e Google Escolar<sup>4</sup>, visando identificar teses, dissertações e artigos (Pizzani *et al.*, 2012, p.54). Como já apontado, o corte temporal foi efetuado no período de 2015 a 2023, de acordo Tabela 1.

Tendo como fundamento as diretrizes da abordagem qualitativa tratada no tópico anterior e as estratégias firmadas com base na questão orientadora e a necessidade de alcançar compreensões acerca da ausência de docentes habilitados na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, a revisão bibliográfica realizada neste estudo serviu como justificativa para a pesquisa empreendida. Para tanto, utilizamos os termos (descritores de busca): falta de professores; carência de professores; apagão de professores, licenciaturas, conforme se observa na tabela 1.

**Tabela 1:** Levantamento de teses, dissertações e artigos publicados entre o período de 2015-2023.

Busca de artigos, dissertações e teses produzidas, seguidas da leitura dos títulos e palavras-chave.	Bases de dados	Palavras-chave	Produções encontradas	Produções excluídas	Produções selecionadas
	BDTD (Teses e Dissertações)	falta professores;	61	58	02
	Capes – Periódicos, Teses, Dissertações.	carência de professores;	20	19	01
	Scielo (Artigos)	licenciaturas;	02	02	00
	Google Acadêmico (artigos)	apagão professores,.	11	10	01
Total de trabalhos selecionados			84	80	<b>04</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor

A partir do levantamento efetuado, realizou-se uma pré-análise das 84 (oitenta e quatro) correspondências encontradas. Num momento posterior, cada produção foi analisada preliminarmente com base no resumo e palavras-chaves.

<sup>4</sup> Como ferramenta de apoio à pesquisa, o Google Escolar foi utilizado após a pesquisa nas outras bases de dados. Conforme o texto demonstrará, a utilização da ferramenta foi útil, sendo possível encontrar e selecionar produção não encontrada nas outras bases.

Constatou-se que a maioria dos trabalhos tangenciava com o tema em menor ou maior grau, sem, contudo, explorar os aspectos da ausência de docentes, limitando-se a suscitar o problema não constituindo objeto de pesquisa. Essas produções foram excluídas por não se enquadrarem com o tema proposto, em que pese relevantes, pois versavam sobre a formação docente, precariedade do trabalho docente, alta rotatividade de profissionais na escola e problemas relacionados à implementação do ensino médio.

Por esta razão, foram excluídas 80 (oitenta) produções e foram selecionados 04 (quatro), nas quais as análises e os resultados nos pareceram poder contribuir suficientemente no desenvolvimento do texto em construção.

Na tese elaborada por Junqueira (2022), “O projeto neoliberal de educação e sua ressonância na concepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre finalidades educativas para a escola”, os resultados do processo de investigação realizados apontaram para uma divergência nos pontos de vista dos professores em relação à questão central do estudo: as concepções sobre os propósitos educacionais escolares. Nesse contexto, a autora verificou que, por um lado, os professores podem carecer de uma compreensão mais clara das finalidades educacionais escolares (FEE) e das funções sociais da escola e, por outro lado, há uma influência considerável das prescrições (verticalizadas e externas) da legislação educacional que retiram a autonomia do professor. Para a Junqueira (2022, p. 27):

Durante um longo período, o discurso neoliberal reduziu os problemas da educação a questões de má administração: gestão e gerenciamento dos recursos públicos de forma ineficaz. Posteriormente, observou-se uma modificação desse discurso, imputando ao professor e à escola pública a responsabilidade pelos problemas sociais e econômicos. Atribuem-se os problemas socioeconômicos à escola como se nascessem no campo da educação e nele fossem encontrar a solução, mas se o professor – embora responsabilizado – não tem competência, o dilema não tem solução.

O projeto neoliberal para a área educacional considerou essencial redefinir a função do professor nessa nova responsabilidade de alinhar a capacitação da força de trabalho à dinâmica do capital. Assim, foi concebido um modelo de formação de professores que anuncia como destaque a qualidade<sup>5</sup>, ao mesmo tempo em que fragiliza a formação inicial do docente e sua dimensão política (Junqueira, 2022).

---

<sup>5</sup> Sobre o termo “educação de qualidade” – conceito polissêmico - comumente usado de maneira enviesada e como objeto de interesses políticos por aqueles que detêm o discurso educacional, salientamos que essa pesquisa compreende a qualidade na educação em uma perspectiva crítica. Sobre a noção de qualidade em educação básica a que referimos, cf. Esquinsani e Dametto (2018)

Os resultados de Junqueira (2022) sugerem que há uma dispersão nas posições dos professores em relação às concepções de finalidades da escola. Alguns professores defendem uma visão mais tradicional da escola, como local de ensino de conteúdos básicos, enquanto outros defendem uma visão mais ampla da escola, como espaço de formação integral do aluno.

O estudo ajuda na compreensão de que o projeto neoliberal de educação tem um impacto significativo nas concepções dos professores da educação infantil sobre as finalidades da escolarização. Aponta, também, a frustração de professores com a perda de autonomia e a restrição do pensamento crítico, de modo que foi possível verificar que o posicionamento adotado pela autora está em sintonia com o referencial teórico adotado na presente pesquisa.

Na dissertação de Oliveira (2016), “A gestão de pessoas e a alocação de servidores na Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas”, realizou-se uma discussão sobre a alocação de servidores que, mesmo após a realização de concursos e processos seletivos naquele estado, conta com uma carência muito grande de professores. A dissertação ainda aponta algumas medidas tomadas pela secretaria estadual para valorização do profissional, mas sem grandes efeitos. Outro fator preponderante apontado no estudo diz respeito à falta de qualificação docente, isto é, professores ministrando componentes curriculares para os quais não são licenciados.

A pesquisa de Oliveira (2016) auxiliou na verificação do contexto da alocação de pessoas no maior estado brasileiro, mas que possui 791 municípios a menos que Minas Gerais de acordo com o IBGE (2022)<sup>6</sup> que, mesmo investindo recursos na formação de professores por meio do programa nacional conhecido como PROFORMAR – Programa Nacional de Formação de Professores, conta com poucos profissionais e ainda com uma carência de servidores concursados, especialmente pedagogos.

Pena (2017), na dissertação “Estudo quantitativo da carência e da formação de professores de ciências naturais para ensino fundamental”, aponta que ocorre uma investigação das políticas e ações voltadas para a formação de professores de Ciências Naturais, com ênfase na análise quantitativa da carência de docentes em diferentes regiões do país, tanto na evolução dos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais quanto na capacidade do Brasil em atender às demandas de formação estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). A pesquisa investigou como as políticas públicas têm influenciado a formação desses professores e como o país tem respondido à demanda por profissionais qualificados em Ciências Naturais, o que

---

<sup>6</sup> Cf. <https://cidades.ibge.gov.br/>

permitiu identificar um quadro progressivo de ausência de professores e a presença de profissionais não habilitados, não havendo atratividade na carreira e um aumento da taxa de evasão nos cursos superiores.

No artigo de Bof; Caseiro; Mundim (2023), intitulado “Carência de professores na educação básica”, no qual foram utilizados dados e relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os autores verificaram a carência de professores devidamente capacitados para lecionar nas disciplinas dos currículos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio em todo o país, analisando a possibilidade iminente de uma escassez desses profissionais, especialmente em algumas áreas curriculares e nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Os autores revelaram que, embora não haja uma escassez generalizada de professores aptos em suas áreas de formação, a baixa atratividade da carreira docente é um fator crucial para o déficit de docentes no país. Apontaram, também, déficit de docentes na educação básica, estimado em 235 mil para o ano em 2040, atribuído ao desinteresse dos jovens em seguir a carreira docente, às altas taxas de evasão nas licenciaturas, além do envelhecimento do corpo docente e das condições de trabalho desfavoráveis.

Além disso, Bof; Caseiro; Mundim (2023) identificam percentuais significativos de docentes sem formação adequada para lecionar em disciplinas como Geografia, Matemática, História e Ciências, o que impacta a qualidade do ensino, destacando a baixa atratividade da carreira do magistério como uma das principais causas associadas ao déficit de docentes no Brasil, em contraste com a disponibilidade de vagas nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, chamam a atenção para a necessidade de políticas que aumentem a atratividade da profissão docente e incentivem o ingresso e a permanência de profissionais qualificados no magistério.

Ao refletirmos sobre os resultados da revisão bibliográfica, verificamos diferentes interpretações do objeto em estudo, ainda que academicamente pouco discutidas entre os pesquisadores, sendo, todavia, uma realidade em todo o país. Sem dúvida, as obras escolhidas foram necessárias para o desenvolvimento das reflexões entorno do objeto, proporcionando uma base teórica cujas posições dos autores e autoras serão retomadas, confrontadas ou integradas nas reflexões sobre os dados produzidos na presente pesquisa. Portanto, ao longo deste texto, revisitaremos os resultados dessas obras, com o objetivo de esclarecer as questões que orientaram a pesquisa, enfatizando uma análise da carência de profissionais habilitados em Minas Gerais com fundamento do referencial teórico utilizado.

### 1.4.3 Pesquisa Documental

Com relação à natureza das fontes, a presente pesquisa será documental, ciente de que essa análise se constitui em ferramenta valiosa na pesquisa científica, permitindo a exposição e comprovação de argumentos. Ao se debruçar sobre um documento, é essencial questionar sua origem, contexto temporal, local, método de produção, motivações e objetivos subjacentes. A pesquisa documental abrange uma ampla gama de fontes, oferecendo uma riqueza de informações e, como sustentado por Cellard (2008), é método fundamental para a pesquisa histórica e social.

Para o autor, há necessidade de se considerar a natureza do texto e seu contexto antes de tirar conclusões, ressaltando que a estrutura e a abertura de um texto podem variar significativamente dependendo do contexto em que foi produzido. Além disso, a análise documental é crucial para estabelecer conexões significativas entre os elementos do texto, comparando-os com outros elementos do corpus documental, o que requer leituras repetidas para identificar similaridades, relações e diferenças.

Por sua vez, Severino (2014, p.106) compreende que no tocante à pesquisa documental, as fontes abrangem uma variedade de documentos, não se limitando apenas aos impressos, mas incluindo também jornais, fotografias, filmes, gravações e documentos legais. Nessas situações, os textos contidos nos documentos ainda não foram submetidos a uma análise aprofundada, até porque eles representam a matéria-prima a partir da qual o pesquisador conduzirá sua investigação e análise.

Severino define documento como:

É toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador. Pode ser tomada em três sentidos fundamentais: como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos; como ciência que elabora critérios para a coleta, organização, sistematização, conservação, difusão dos documentos; no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho (Severino, 2014, p. 108).

Assim, Cellard (2008) destaca a análise documental como uma técnica vantajosa, capaz de complementar dados obtidos por outras abordagens. Esta técnica revela aspectos não previamente identificados sobre um tema ou problema específico. Além disso, ressalta que a análise documental apresenta vantagens metodológicas significativas.

Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos, em parte, a eventualidade de qualquer influência - a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador - do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (Cellard, 2008, p. 295)

Nesse sentido, ao analisar um texto é essencial prestar atenção aos conceitos-chave presentes e avaliar sua importância dentro do contexto específico em que são empregados, bem como examinar a lógica interna e o desenvolvimento do argumento apresentado. A contextualização é um apoio valioso na análise de vários documentos da mesma natureza, permitindo ao pesquisador fornecer uma interpretação coerente levando em consideração a temática inicial.

No âmbito metodológico é crucial que o pesquisador seja crítico ao avaliar a veracidade, procedência, autenticidade e confiabilidade do documento. O alerta para manter um espírito crítico reflete a necessidade de estar preparado para surpresas durante a análise minuciosa das fontes. A ênfase na avaliação, em vez de alteração, ressalta a importância de preservar a integridade do documento.

A avaliação crítica da documentação é descrita como a primeira etapa de toda análise documental, sendo essencial examinar o contexto social no qual o documento foi produzido e recebido, independentemente da época em que foi escrito.

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar obstáculos e desconfiar de armadilhas, avaliando a credibilidade e a representatividade dos textos, além de compreender adequadamente o sentido da mensagem, mesmo diante de fragmentos ou passagens difíceis de interpretar.

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos, desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar sua utilidade, assim como sua representatividade. O autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou ele exprime mais as preocupações de uma fração particular da população? (Cellard, 2008. p. 296).

Cellard (2008) também destaca a relevância do documento escrito, especialmente nas ciências sociais, pois oferece uma perspectiva temporal e contribui para a compreensão das questões sociais. Nesta perspectiva, Le Goff (1996) ressalta a importância do documento na pesquisa, sublinhando a necessidade de considerar sua relevância no contexto da investigação.

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez

esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmitificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalharam para construir uma crítica – sempre útil, decerto – do falso, devem superar essa problemática, porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo talvez sobretudo os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (Le Goff, 1996, p. 538).

O documento/monumento é considerado por Le Goff (1996) como um registro de memória coletiva, conectando passado e presente. O autor destaca que o ensinamento do documento deve ser analisado e desmistificado, pois é necessário desmontar sua construção e examinar as condições de sua produção, incluindo a verificação de sua autenticidade.

No contexto da presente pesquisa, os dispositivos normativos a serem analisados são considerados documentos-monumentos que merecem serem analisados e criticados pela sociedade, já que, em regra, são apresentados pelo poder público como se fossem inquestionáveis.

Considerando que a escolha do tipo de documento deve ser feita com o objetivo de ampliar as informações sobre o objeto de pesquisa e sua relevância para a análise e interpretação dos dados da pesquisa (Michel, 2015, p.83), a pesquisa documental realizada serviu-se de fontes primárias como base de pesquisa.

Além dos documentos oficiais normativos, também devem ser considerados resoluções, memorandos, portarias, relatórios de governo, reportagens e publicações parlamentares e publicações jornalísticas, a fim de obter os dados necessários e que posteriormente deverão ser sistematizados e analisados para cumprir os objetivos propostos (Cellard, 2008).

No caso do estudo empreendido, a pesquisa documental pretendou a obtenção de informações relevantes que pudessem complementar e enriquecer o estudo sobre as políticas públicas educacionais e a relação ideológica presente nos conflitos dentro do contexto da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, visando possibilitar a identificação de tendências, contradições, influências políticas e os diferentes posicionamentos dos atores envolvidos nesse processo, conforme indicado por Cellard (2008) e Le Goff (1992).

A técnica de análise dos dados utilizada envolveu, conforme Cellard (2008), a extração de elementos pertinentes do texto, a comparação desses elementos com outros presentes no

corpus documental e a identificação de similaridades, relações e diferenças por meio de leituras repetidas. Essa abordagem teve lugar porque destaca a importância da contextualização, da avaliação crítica dos documentos e da atenção aos conceitos-chave, bem como à lógica interna do texto e ao desenvolvimento do argumento apresentado, desconstruindo e construindo o documento visando obter respostas para as indagações de pesquisa. Portanto, essa técnica envolve uma abordagem crítica, contextualizada e detalhada para interpretar e extrair conhecimento dos documentos analisados.

Em síntese, a análise documental é um processo complexo que exige atenção aos detalhes, contextualização, leituras repetidas e uma abordagem crítica para extrair informações significativas dos textos analisados, contribuindo para a construção do conhecimento histórico e social e, no caso do presente estudo, foram estes os documentos que constituíram o corpus da pesquisa:

1 - Leis estaduais de Minas Gerais: a Lei nº 15.293/2004 que instituiu as carreiras dos profissionais da educação básica do Estado e a Lei nº 21.710/2015, que trata da política remuneratória na educação básica;

2 - Norma expedida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: Resolução anual que estabelece critérios para inscrição, classificação e convocação temporária para funções do quadro de magistério da rede estadual de ensino (Resolução SEE nº 4.920/2023).

3 - Documentos expedidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: Memorando-Circular nº 58/2022/SEE/SE e Plano de Integralização Curricular dos Itinerários Formativos de 2023;

4 - Informações gerenciais fornecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais extraídas do Sistema de Administração de Pessoal, extraídas pela Assessoria de Informações Gerenciais da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos (SISAP). O SISAP constitui a principal ferramenta de recursos humanos do Poder Executivo mineiro.

A consulta ao SISAP não é pública, todavia os dados inseridos no sistema são passíveis de consulta pública por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI).

Em relação às informações e documentos cuja fonte seja o SISAP, é necessário ponderar que se trata de um programa criado e gerenciado pela Companhia de Tecnologia da Informação do Estado de Minas Gerais - PRODEMGE desde 1999, cuja implantação ocorreu na SEEMG, a contar de 2007 e o seu funcionamento ocorre por meio da intranet via emulador.

O SISAP tem como funções principais a inclusão de ingresso e desligamento, as movimentações e eventos funcionais, o pagamento de pessoal, a agenda médica, além da

nomeação e informações curriculares, do quadro de vagas e contagem de tempo dos professores e professoras do estado.

Este procedimento tem início na escola, considerada a ponta do sistema. O secretário escolar, após a assinatura do Diretor e do Inspetor responsáveis pela escola, assume a responsabilidade de informar ao setor de pagamento sobre a situação de cada servidor em exercício naquela unidade. Isso implica comunicar se, naquele mês, ocorreram faltas, licenças, contratos temporários (convocação e contratação), mudança de local de exercício de servidor efetivo (mudança de lotação para outra escola ou remoção para outra regional), nomeação para cargo em comissão, exoneração de cargo efetivo, substituição de professores, ou movimento de greve, entre outras situações que demandem inclusão no SISAP.

É relevante destacar que, uma vez incluído algum servidor pelo taxador, o sistema automaticamente gera o pagamento, sendo necessário realizar a inclusão mensal das ocorrências funcionais. Caso o servidor não apresente, naquele mês, nenhuma situação diferente, nenhum procedimento adicional é exigido, pois o SISAP efetuará o pagamento com base nas informações mais recentes. A precisão das informações fornecidas pelas escolas é crucial para facilitar o trabalho do taxador, pois o uso de códigos incorretos demandará maior atenção para correções por parte deste profissional.

Sobre a utilização de registros públicos, ponderamos:

Registros públicos são um dos tipos mais comuns de documentos utilizados em pesquisas educacionais. Podem incluir: dados estatísticos; documentos legais, como leis, decretos, portarias e resoluções; documentos governamentais e corporativos; documentos de planejamento de escolas e instituições de ensino superior, programas de cursos, planos de ensino e de aula (que, todavia, nem sempre estão disponíveis publicamente); matérias publicadas em jornais e revistas; poemas, romances e canções; etc. Devem-se considerar, também, documentos classificados como literatura cinzenta, semipúblicos ou em desenvolvimento. (Mattar; Ramos, 2021. p.180)

Assim, a presente pesquisa teve como fonte os documentos apresentados. Durante o procedimento de análise dos documentos citados, foi realizado um escrutínio quanto à sua confiabilidade e autenticidade. Durante a avaliação dos documentos, indagamos sobre os responsáveis por sua produção, o momento, o local, as razões, o modo e os interesses envolvidos, bem como sobre os objetivos e conceitos-chave pertinentes com o objetivo de estabelecer, em seguida, conexões entre as informações dos documentos e o objeto de estudo proposto visando a formação da compreensão e interpretação dos dados, conforme abordado por Cellard (2008).

Essas ações foram realizadas nos textos normativos e normas expedidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Dessa forma, na presente pesquisa qualitativa, os dados descritivos referentes às informações gerenciais alcançaram grande montante, o que não interfere na confiabilidade observada dos dados (Flick, 2004) necessariamente. Segundo este autor (2004, p. 343), a confiabilidade “adquire sua relevância enquanto critério de avaliação da pesquisa qualitativa apenas em contraste com o pano de fundo de uma teoria específica sobre o assunto em estudo (...)”. No presente caso, refletiu-se sobre a desprofissionalização docente (Bueno, 2023) e os instrumentos utilizados foram aqueles registros públicos informados por servidores públicos das escolas estaduais e superintendências regionais de ensino, devidamente processados após a validação de gestores escolares, inspetores escolares e supervisores de taxaço. Daí o caráter exploratório da pesquisa.

Nesse sentido, após este movimento, impõe-se realizar a análise do conteúdo das informações levantadas no decorrer da pesquisa. Segundo Bardin (1977, p.42), a análise do conteúdo é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Por sua vez, Moraes (1999, p.8) destaca que:

A análise do conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Durante a pré-análise, primeira fase do desenvolvimento da dissertação, foi realizada a organização dos dados visando constituir o corpus da presente pesquisa (Bardin, 1977, p.96), seguindo as regras da exaustividade, da homogeneidade, e da pertinência.<sup>7</sup> A “matéria-prima” (Moraes, 2019) selecionada se constitui de informações verbais traduzidas como normas jurídicas, documentos e normas da Secretaria de Estado de Educação e dados gerenciais, cuja proximidade de acesso do pesquisador já foi informada.

---

<sup>7</sup> Deixamos de aplicar a regra da representatividade (Bardin, 1977, p.77) por se tratar de pesquisa qualitativa e a possibilidade de análise de todo o universo, sendo desnecessária eventual amostragem.

Já na segunda fase, na exploração do material (Bardin, 1977), foram selecionadas as unidades de registro a partir das unidades de contexto. Constituem unidades de registro “menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (Franco, 2008, p.41). Diz-se que, isolando-se as unidades, a visão global do tema pesquisado emerge, dada a característica da pesquisa exploratória utilizada, sendo que os temas escolhidos no período compreendido entre 2015 a 2023 tiveram como finalidade de estabelecer um “plano de fundo” (Franco, 2008) para que as unidades de análise tenham significado.

Por último, para a etapa de tratamento dos resultados, utilizou-se da inferência e da interpretação. Para tanto, foram eleitas algumas categorias de análise apontadas por Bardin (1977) e Franco (2008), considerando as articulações existentes entre elas. Assim, “Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (Bardin, 1977, p. 118), o que permite fornecer uma representação dos dados brutos de forma simplificada, como nos pareceu ser o caso do estudo empreendido.

Sobre as categorias, Moraes (1999, p. 19) salienta que “o processo de categorização deve ser entendido em sua essência como processo de redução dos dados”. A partir dessa premissa, quando as categorias são construídas a partir do próprio material, os critérios de classificação ocorrem ao longo do processo de análise, sendo eles: validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e objetividade.

Nesse sentido, para o conjunto de categorias, com o intuito de permitir representar adequadamente a realidade de acordo com o fenômeno da desprofissionalização docente, partiu-se de uma abordagem qualitativa construída ao longo do processo. Por isso selecionamos as que seguem.

**Tabela 2** – Categorias de Análise

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Eixos Temáticos</b>
Reflexões sobre a política pública para formação do quadro de professores	Ingresso
	Desligamento
	Afastamento
Qualidade dos profissionais	Formação
Desafios para permanência de profissionais nas carreiras da educação	Carreira
	Vencimentos

**Fonte:** Elaborada pelo autor.

Com base na definição apresentada na tabela 2, buscou-se, de acordo com Moraes (1999), não se limitar à mera descrição, mas a interpretação possível do conteúdo a partir das análises realizadas dos documentos.

Em relação à validação e replicabilidade da pesquisa, em atenção ao rigor necessário que as pesquisas acadêmicas devem apresentar, o banco de dados analisado pode ser solicitado junto ao Portal da Transparência, por meio do sítio <https://www.transparencia.mg.gov.br/> e também solicitado pelo portal “fale conosco” da Secretária de Estado de Educação, com fundamento na referida LAI, Lei Federal nº 12.527/2011 e Decreto Estadual nº 45.969/2012 que regulamenta a Lei Federal no âmbito do Poder Executivo estadual.

A pesquisa documental ocorreu predominantemente a partir da legislação e dos documentos oficiais, sendo complementada por uma revisão bibliográfica de estudos acadêmicos previamente publicados acerca do mesmo assunto, conforme previsto no item 1.2 da presente seção, compreendendo que o documento não é neutro.

Ao combinar a revisão bibliográfica e a pesquisa documental, a impressão é de que a base de conhecimento teórico e empírico foi suficientemente apropriada por este pesquisador, pois permitiu uma análise fundamentada sobre as políticas públicas e a compreensão do tema abordado, como sustentado nas considerações finais deste estudo.

## SEÇÃO 2 – PROFISSIONALIZAÇÃO E DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

*Muitos anos seriam precisos para despertar essas massas enganadas, sonolentas – e a propaganda feita em alguns meses naturalmente fora escassa. Organização precária. Agitação apenas, coisa superficial. Reuniões estorvadas pela polícia, folhas volantes, cartazes, inscrições em muros, pouco mais ou menos inúteis. Lembrava-me de um desses conselhos, negro, a piche: “Índios, uni-vos.” Nunca vi maior disparate, pois naquele arrabalde de capital pequena não vivia nenhum índio”.*

*Graciliano Ramos (2011)*

A presente seção almeja evidenciar a significância da escola enquanto ambiente social e político relevante. Nesse contexto, será examinada a influência do neoliberalismo na configuração das políticas públicas educacionais.

A seguir, será abordada a concepção da profissionalização docente como marco das exigências mercantil, neoliberal e de cunho gerencialista. Alguns elementos históricos e conceituais presentes nas políticas voltadas aos professores desde as origens do sistema público de ensino permitem entender mais claramente a profissionalização docente e de seu duplo, os impactos da desprofissionalização.

Assim, por último, trataremos melhor a questão da desprofissionalização docente como resultado da própria concepção capitalista, cujos contornos foram adquiridos a partir da criação, aprofundamento e expansão da nova gestão pública, ocasionando o enfraquecimento do caráter específico da profissão de professor e, por consequência, um fator que atua negativamente na qualidade da educação e no bem-estar dos professores.

### 2.1 Políticas Públicas em tempos neoliberais

As políticas públicas, enquanto campo do conhecimento, ressurgiram com importância no final do século XX. Barroso (2005, p.2) destaca:

A problemática da reforma e reestruturação do Estado constitui, principalmente a partir dos anos 80 do século XX, um tema central do debate político, num conjunto alargado de países, em todos os continentes, e está na origem de medidas políticas e legislativas, muito diversas, que afectaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação. É o caso, por exemplo: da descentralização; da autonomia das escolas; da livre escolha da escola pelos pais; do reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas; da diversificação da oferta escolar (cada “público” sua escola); da

contratualização da gestão escolar e da prestação de determinados serviços; etc.

Essa visibilidade, segundo Souza (2007), deve-se à mudança do paradigma de gastos públicos, sobretudo nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Os fatores para esse ressurgimento, segundo a autora, são as novas visões sobre o papel dos governos do pós-guerra e as implementações de políticas restritivas de gastos.

Assim, o equilíbrio orçamentário e o cumprimento do ajuste fiscal passam a condicionar as políticas públicas, alterando as políticas públicas anteriormente universais, em políticas públicas focalizadas, em razão de restrição impostas ao Estado no setor econômico.

Nos países em desenvolvimento e de democracia recente da América Latina, segundo Souza (2007, 2018), equacionar o desenvolvimento econômico com inclusão social é tarefa árdua, na qual as coligações políticas deixam a desejar, pois o “desenho das políticas públicas e as regras que regem suas decisões, elaboração e implementação, assim como seus processos, também influenciam os resultados dos conflitos inerentes às decisões sobre política pública.” (Souza, 2007. p.66).

Como área do conhecimento e disciplina acadêmica, a política pública tem origem nos Estados Unidos, sem constituir relações com os fundamentos teóricos sobre o papel do Estado. O foco da área concentrava-se na ação dos governos, pressupondo-se que nas democracias estáveis, as ações do governo, podiam ser formuladas e analisadas de modo científico. Assim, de acordo com Souza (2003, p.3-4)

Entender a origem e a ontologia de uma área é importante para melhor compreender seus desdobramentos, sua trajetória e suas perspectivas. A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição européia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que propriamente na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai ser uma consequência dos desdobramentos dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o Estado e sobre o papel de uma das mais importantes instituições do Estado, ou seja, o governo, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. A base da área nos EUA é a de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser a) formulado cientificamente e b) analisado por pesquisadores independentes.

H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton Laswelk introduziram a expressão análise de política pública (*policy analysis*), não havendo uma definição única ou quiçá, melhor (Souza, 2003 e 2018).

Celina Souza aponta que as definições de políticas públicas concentram o foco na função dos governos, abstendo-se de tratar do aspecto conflituoso, os limites das decisões, e a possibilidade de cooperação de governos e grupos sociais e outras instituições. Entretanto, merecem abordagem mais ampla, sendo um campo multidisciplinar.

Como campo multidisciplinar, as políticas públicas abarcam teorias da economia, da ciência política e da sociologia. Assim, “qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (Souza, 2007. p.67). Nesse sentido, a política pública procura responder o “por quê” e o “como”, não adentrando no conteúdo substantivo da política (no objeto da política pública).

Analisar políticas públicas significa enveredar em terreno teórico-empírico que busca integrar quatro elementos: a própria política pública (*policy*), a política (*politics*), a sociedade política (*polity*) e as instituições onde as políticas públicas são decididas, desenhadas ou implementadas. O principal foco analítico da política pública está na identificação do problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político ou à sociedade política, ou seja, à *polity*, pela via das instituições, e nas formas encontradas pelo sistema político para abordar o problema. (SOUZA, 2003, p. 13)

De acordo com a autora, política pública é uma área de estudo que tem como objetivo tanto "colocar o governo em ação", quanto analisar essa ação (variável independente), e, quando necessário, propor alterações na direção ou no curso dessas ações e/ou compreende por que e como as ações seguiram uma determinada direção (variável dependente).

Ao analisar a coordenação de políticas públicas, Celina Souza (2018) aponta que em situações ideais a sua formulação é o estágio em que governos democráticos transformam suas intenções e plataformas eleitorais em programas e ações que resultarão em impactos ou alterações no mundo real. Por este caminho, são diversas as teorias de alcance meso e macro que tratam da formulação de políticas públicas. Entretanto, de acordo com Celina Souza (2018, p.20),

Sabemos, no entanto, que macroteorias como o pluralismo, o elitismo e o marxismo têm hoje pouca capacidade explicativa sobre o Estado e, conseqüentemente, sobre quem decide. Isso é particularmente importante no caso do processo decisório sobre políticas públicas pela multiplicidade de atores e organizações com poder de voz, voto, veto e negociação/barganha.

Ao interesse desta dissertação, partimos da abordagem representada por Laswell (1958) e Simon (1957), dos estágios da política. Nessa abordagem, o processo de decisão é

composto de sequências ou estágios, a partir de uma agenda e envolvendo ações multidisciplinares (Souza, 2018).

Laswell (1936) introduziu a expressão "análise de política pública" na década de 1930, visando conciliar o conhecimento científico e acadêmico com a produção empírica dos governos. Além disso, ele propôs essa análise como um meio de estabelecer um diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e o governo (Celina, 2003).

Por sua vez, Herbert Simon (1957), conforme apontado por Celina (2003, p. 4), apresentou o conceito de racionalidade limitada dos formuladores de políticas, argumentando que essa limitação pode ser reduzida através do conhecimento racional. Para Simon, a racionalidade dos decisores públicos é sempre restringida por vários fatores, como informações incompletas ou imperfeitas, o tempo disponível para a tomada de decisão e o auto interesse dos decisores.

Melo e Fucidji (2016), ao abordarem a teoria de Simon (1983) e seu impacto na Economia, entendem que o modelo de racionalidade limitada reconhece a complexidade do ambiente em que as decisões são tomadas e a incapacidade dos agentes de considerar todas as alternativas possíveis. Melo e Fucidji (2016, p. 139):

O foco inicial da pesquisa de Simon (1955 99) considerou o comportamento da empresa na tomada de decisão racional e posse das informações necessárias. Para o autor, o modelo comportamental apresentado considerava não apenas “uma teoria de como as empresas se comportam”, mas sim “como elas poderiam se comportar”. O conceito elaborado por Simon de racionalidade limitada adaptou- -se a outros autores igualmente descontentes com os postulados neoclássicos de racionalidade, visto que estes são descolados da realidade, por considerar um comportamento maximizador. As teorias críticas se ampararam na racionalidade limitada em função do objetivo de analisar as instituições e comportamentos fora da teoria tradicional (SIMON 1978), como os custos de transação e o oportunismo, bem como a ideia de evolução e seleção natural na economia (SIMON 1991)

Nesse sentido, a aplicação da racionalidade limitada nas decisões no tocante às políticas públicas ajuda a compreender as limitações dos tomadores de decisão e a adotar abordagens mais realistas e adaptativas para lidar com problemas complexos e incertos. Simon foi pioneiro ao convencer os economistas de que os seres humanos não conseguem se comportar como seres racionais descritos nos modelos convencionais de escolha racional. Melo e Fucidji (2016, p. 643) pontuam a respeito:

A superioridade das teorias baseadas em racionalidade limitada é, em grande medida, explicada pelo abandono de supostos relativos à ergodicidade e ao equilíbrio, não limitando suas conclusões à obtenção de resultados maximizadores e assumindo que o agente econômico faz o melhor da

situação em que se encontra (ou seja, busca resultados meramente satisfatórios). De um lado, a admissão do comportamento satisfatório é o reconhecimento de uma limitação real dos agentes (Simon, 1999, p. 29). De outro lado, o abandono do suposto de maximização faz com que o interesse teórico se volte para a dinâmica do sistema, não apenas como um simples exercício de estática comparativa, mas como um exercício de compreensão dos mecanismos subjacentes promotores de heterogeneidade e mudança.

A aplicação da racionalidade limitada nas decisões voltadas para políticas públicas identifica que os tomadores de decisão, sejam eles políticos, gestores públicos ou burocratas, enfrentam limitações semelhantes às dos agentes econômicos. Ou seja, reconhecer a racionalidade limitada implica em desenvolver estratégias que são flexíveis e adaptáveis e, ao invés de se tentar prever e planejar para todas as contingências, as políticas podem ser ajustadas à medida que novas informações surgem.

No que tange aos modelos de influência do “novo gerencialmente público” e do ajuste fiscal, Celina Souza esclarece:

A partir da emergência do que se convencionou chamar de "novo gerencialismo público" e da nova agenda dos governos para a política fiscal, novas questões foram introduzidas no estudo das políticas públicas, voltadas para a busca de eficiência

Assim, a eficiência passou a ser vista como o principal objetivo da política pública, aliada à importância do fator credibilidade e à delegação das políticas públicas para instituições com "independência" política. Esses novos formatos, que estão guiando o desenho das políticas públicas mais recentes, ainda são pouco incorporados nas pesquisas empíricas.

A ênfase na eficiência nasceu da premissa de que as políticas públicas e suas instituições estavam fortemente influenciadas por formatos redistributivos ou distributivos, na linguagem de Lowi, desprezando-se a questão da sua eficiência. As razões para tal reconhecimento estão na crise fiscal e ideológica do Estado e no declínio do sonho pluralista que caracterizou a visão norte-americana sobre políticas públicas em décadas passadas. (Souza, 2003, p. 10).

O trabalho de Olson (1995 *Apud* Souza, 2007), afirma que a política pública deve ser uma análise racional cuja existência de um interesse de grupos não seria a somatória de um interesse público, constituindo-se – ainda que indiretamente - num avanço contra as ações coletivas. Em decorrência disso, ganharam força as questões de privatização, desregulamentação e reformas no sistema social, que envolvem essa nova política voltada para eficiência e racionalidade das políticas públicas.

Inclui-se, também, o elemento credibilidade das políticas públicas. Segundo Souza (2007), esse “novo gerencialismo público”, que visou enfatizar a importância de instituições “independentes”, contrapõe-se a discricionariedade de custos elevados dos decisores políticos no desenvolvimento dessas políticas.

Apesar da aceitação de várias teses do "novo gerencialismo público" e da experimentação de delegação de poder para grupos sociais comunitários, os governos continuam tomando decisões sobre situações-problema e desenhando políticas para enfrentá-las, mesmo que delegando parte de seu poder para outras instâncias não-governamentais (Souza, 2007. p.80).

Segundo Duarte (2019), o Estado desempenha um papel fundamental na definição dos objetivos e no programa de ensino do sistema educacional. O Estado também se alinha a esse modelo no que diz respeito à autonomia das instituições em sua gestão pedagógica ou financeira e na maneira como o controle externo sobre os resultados é exercido.

Os governos, com grande respaldo dos organismos internacionais, vêm pautando sua política educacional sob os cânones da "eficiência escolar" traduzida pelos resultados acadêmicos dos alunos nas avaliações padronizadas. A descentralização administrativa e financeira das escolas proporcionada pela NGP desloca, conforme visto, o controle interno dos processos ao controle externo pelos resultados. Neste contexto, o Estado assume o caráter de "órgão avaliador" e a escola, autônoma, passa a ser a responsável pelo cumprimento das metas e objetivos pautados nos resultados dessas avaliações e previamente estabelecidos por meio de contrato (Duarte, 2019, 47).

De acordo com Duarte (2019), as reformas de gestão na administração do Estado no Brasil, embora tenham se consolidado institucionalmente apenas na década de 1990, têm suas origens na década de 1980, a partir do processo de redemocratização e demandas por um modelo de gestão pública que rompesse definitivamente com o legado tradicionalista, patrimonialista e autocrático do Estado brasileiro que a burocracia não conseguiu superar. Isso se soma ao esgotamento do regime autoritário no país naquela época e, conseqüentemente, ao modelo econômico adotado por ele.

A ascensão de um governo neoliberal na segunda metade da década de 1990, segundo Duarte (2019), acabou por estabelecer o terreno institucional para as reformas de gestão no Brasil, que se concretizaram através do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), liderado pelo então ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Incorporadas no Plano Diretor do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), a Reforma Gerencial brasileira não se distanciou do contexto internacional de reestruturação do Estado e foi construída com base no argumento da racionalidade técnica e na capacidade de conferir maior eficiência ao setor público. Assim, combater a ineficiência burocrática, dada a excessiva quantidade de procedimentos e controles processuais, e aumentar a responsabilidade dos agentes públicos perante o sistema político e a sociedade estavam no cerne da proposta.

“No caso da educação, um dos aspectos mais salientes das novas políticas foi a aplicação do princípio da accountability, de modo que os professores viessem a ser cada vez mais responsabilizados pelos resultados educacionais.” (Ferreira, D.; Bueno, B. O., 2023, p.145). Em Minas Gerais houve ciclos de reformas entre 1990 e ao longo dos anos 2000 (Duarte, 2019), nos quais destacamos a implementação de políticas de incentivos salariais com base no desempenho dos alunos, o que durou de 2008 até 2015 e ficou conhecido como Acordo de Resultados.

Em Minas Gerais, a racionalidade limitada ajuda a compreender que esses gestores não possuem a capacidade de processar todas as informações e prever todas as consequências de suas decisões. Em que pese a racionalidade limitada reconhecer que é impossível para o alto escalão mineiro ter acesso a todas as informações relevantes, a racionalização promovida pela Nova Gestão Pública (NGP) gera um paradoxo ao propiciar – apesar das críticas expostas na presente dissertação – a formação de dados confiáveis sobre os programas e resultados educacionais, ao passo que em relação ao pessoal contém dados racionais e complexos sobre os servidores, podendo, a partir disso, programar a utilização de recursos financeiros e humanos.

No processo de definição de políticas públicas, sociedades e Estados complexos aproximam-se da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma “autonomia relativa do Estado”, que confere um espaço próprio de atuação, embora permeável às influências, sejam externas, sejam internas (Evans, Rueschmeyer e Skocpol, 1985). Essa autonomia relativa, segundo Celina Souza, cria certas capacidades que geram as condições para a implementação de objetivos de políticas públicas, de modo que a viabilidade dessa “autonomia” e o desenvolvimento dessas “capacidades” dependem, de muitos fatores e de diferentes momentos históricos de cada país (Souza, 2003, p.6).

Wu, Ramesh, Howlett e Frizen (2014) afirmam que a tomada de decisão é a função da política pública em que se escolhe adotar um curso de ação (ou a ausência de ação) para lidar com um problema específico. Esta é uma fase crucial do processo, muitas vezes envolvendo um grupo relativamente pequeno de agentes de alto nível que tem a autoridade para comprometer o governo com um curso específico de ação, levando em conta uma série de considerações e análises políticas e técnicas.

Diversos atores podem estar envolvidos no processo de tomada de decisão, ainda que de forma indireta como lobistas, consultores, associações e outros agentes. Tais interferências são características comuns das decisões no setor público. Wu *et al* (2014) sustentam que

os aspectos organizacionais da política pública e da administração são fundamentais para a tomada de decisão, pois, no final, as políticas são executadas ou supervisionadas por órgãos governamentais específicos. A habilidade desses órgãos na implementação e adaptação de políticas desempenha um papel essencial na formação de decisões de políticas, por meio do seu impacto nas considerações sobre a viabilidade das escolhas de políticas.

Wu *et al* (2014) apontam que existem vários modelos de tomada de decisão e que elas ocorrem de formas variáveis, na prática. Isso porque, na ausência de um processo lógico e organizado para buscar meios de alcançar os objetivos das políticas públicas e desenvolver critérios para avaliar alternativas, as decisões são frequentemente tomadas de maneira *ad hoc* e desordenada. Isso ocorre mesmo quando não há tempo e informações suficientes e quando o contexto de tomada de decisão permite uma maior aproximação ao modelo racional.

Apontam, a título exemplificativo, decisões que ainda técnicas são dominadas por imperativos imediatos ou aquelas decisões apoderadas por ideologias ou fantasias. Há, ainda, decisões controladas e manipuladas por pequenos grupos. Igualmente, há ausência de exequibilidade da política pública. Há, também, decisões conflitantes ou inconsistentes entre órgãos. Por fim, há decisões em políticas públicas puramente políticas (Wu *et al*, 2014, p. 83-86). De acordo com Wu *et al*(2014, p.87):

Uma deficiência comum na tomada de decisão é que, na realidade, considerações importantes, além dos objetivos de políticas públicas imediatos, são geralmente negligenciadas. É importante, no entanto, que os critérios corretos sejam escolhidos para a tomada de decisão, porque o uso de diferentes critérios pode levar a diferentes julgamentos quanto aos méritos relativos de escolhas de políticas públicas. [...] A falta de um critério fundamental pode levar a más decisões, pois as consequências, que teriam sido medidas pelo critério ausente, poderiam ter mudado potencialmente o cálculo dos custos e benefícios de decisões tomadas pelos decisores e administradores.

A partir do debate apresentado, fundado nas mudanças ocorridas no final do século XX, abriu-se o espaço para o início do debate nas políticas públicas da educação básica no Brasil.

Neste campo, Celina Souza (2018) destaca que a formulação de políticas públicas, especialmente as sociais, após a redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988 (CF), foi facilitada por dois fatores conjunturais: o controle da inflação e a estabilidade democrática com a eleição direta de presidentes da República a partir de 1994 até 2016, cujos avanços foram estancados com o golpe parlamentar (Proner, 2016) (Ramos filho, 2016).

Souza (2018, p.43) aponta que, como resultado dessa estabilidade, foi possível alterar parte do modelo macroeconômico da Era Vargas por algumas razões: (a) por meio de

privatizações e da abertura de certas atividades e serviços ao capital privado, buscando reduzir a dependência do desenvolvimento econômico em relação à intervenção estatal; (b) regulamentação e implementação de alguns direitos sociais consagrados na Constituição de 1988, como saúde, educação fundamental e assistência aos desamparados, este último por meio de programas de transferência de renda e da ampliação da cobertura do sistema de aposentadorias e pensões não contributivas; e (c) regulamentação de certas políticas sociais de competência concorrente entre os três níveis de governo.

Neste ponto, é preciso avaliar a tomada de decisões realizada pelo governo mineiro no período de 2015 a 2023. Além de possíveis deficiências, essencialmente estruturais e de natureza política, que possam ter impactado nas decisões tomadas, como a adoção da NGP com base na cartilha neoliberal, temos o que chamam de “horizonte de tempo limitado” (Wu *et al*, 2014).

Os decisores frequentemente dispõem de um tempo muito limitado para avaliar adequadamente os diversos efeitos das propostas de políticas públicas, especialmente aquelas que diferem significativamente das políticas e práticas atuais. Como resultado, Wu, Ramesh, Howlett e Frizen (2014) apontam a dificuldade de identificar os custos e benefícios a longo prazo e esses aspectos tendem a receber muito menos consideração do que os de curto prazo, que são mais imediatamente aparentes e podem até ser completamente negligenciados

Neste contexto, há uma tendência para realizar a transferência da educação da esfera política para a de mercado. Existem abordagens que se referem aos aspectos socioeconômicos e às estratégias culturais que formam a retórica neoliberal, conforme a classificação da “crise de qualidade” experimentada pela educação, a partir de elementos regulatórios que defendem eficiência, produtividade e eficácia. Adrião e Bezerra (2013, p.264) apontam que

[...] a articulação de propostas de “flexibilização” da administração pública – ideologicamente defendidas como condição para o aumento da eficácia e da eficiência dos serviços, – tem permitido a criação de diferentes “pactos” público-privados, além dos já tradicionais processos de convênios com instituições filantrópicas ou comunitárias, devido ao aumento de atribuições por parte dos municípios, em um contexto de escassez de recursos e a permissividade legal – que mantém a responsabilidade de transferência de recursos públicos para instituições privadas.

O mercado é o núcleo de todas as práticas neoliberais. Quando o setor privado assume o controle das políticas educacionais e impõe seus valores aos currículos, isso resulta na mercantilização do conhecimento e na ruptura do projeto social de construir uma sociedade mais justa para todos. Para Heinen (2020, p.17):

O Estado típico do neoliberalismo não é um Estado menor ou com menos gastos, seus gastos no setor de segurança são muito significativos, assim como as desonerações fiscais e financiamentos direcionados para as classes mais altas. Ele se reconfigura no que diz respeito ao provimento dos direitos sociais, em que o próprio modo de prestação muda de direito para um direito condicionado ao cumprimento de uma série de obrigações disciplinadoras.

E mais, para Marilena Chauí (2019; 2020), a redução do Estado ocorre apenas na aparência, pois se trata de atender às novas exigências do capital por uma nova recomposição de seus elementos a partir da segurança. A segurança funciona como um limitador de qualquer poder proveniente do social e da possibilidade de ser politicamente ameaçado, levando-se em conta, a crise neoliberal que ocorre desde 2008. Para Chauí (2020, p.322):

[...] a política neoliberal se define pela eliminação de direitos econômicos, sociais e políticos garantidos pelo poder público, em proveito dos interesses privados, transformando-os em serviços definidos pela lógica do mercado, isto é, a privatização dos direitos, transformados em serviços vendidos e comprados no mercado, privatização que aumenta todas formas de desigualdade e de exclusão. Alargando o espaço dos interesses de mercado e encolhendo o espaço público dos direitos, o neoliberalismo apunhala o coração da democracia.

O Estado Neoliberal tem um impacto significativo em várias áreas da sociedade, especialmente em relação aos direitos e garantias sociais, pois impõe a privatização de todos os setores do serviço público de forma autoritária. Os direitos sociais, como os serviços de educação e saúde, deixam de ser garantidos pelo Estado e passam a ser oferecidos pela iniciativa privada. Logo, o Estado neoliberal favorece os direitos individuais como o da propriedade privada e beneficia o livre comércio, o que resulta na ideia de meritocracia, colocando os indivíduos em constante competição e disputa. Ao mesmo tempo, de acordo com Boito Júnior (2007), a unidade política da burguesia é garantida por meio do desmantelamento dos direitos sociais e trabalhistas.

Sobre a ética neoliberal, Heinen (2020) sustenta que de acordo com essa perspectiva torna-se inviável considerar valores como solidariedade, cidadania ou responsabilidade social. A cidadania é compreendida como uma relação de obrigação, na qual o cumprimento das condicionalidades e seu caráter pedagógico têm como principal objetivo incentivar nos indivíduos comportamentos que os responsabilizem por sua própria situação socioeconômica.

Sobre a escola meritocrática e o comprometimento da justiça social na escola, Libâneo (2018, p. 74-75) afirma:

A meritocracia é vista pelos seus defensores como um procedimento justo porque avalia os méritos de cada um independentemente de características individuais, sociais e culturais. No entanto, de um ponto de vista em que a

educação existe para promover o desenvolvimento e a formação humana, ela promove injustiça e exclusão. Com efeito, à medida que o sistema põe todos os alunos no regime de competição, submetidos às mesmas provas, as diferenças se aprofundam rapidamente. Em pouco tempo, nota-se que alguns alunos se sentem incapazes de competir. {...} O que o sistema meritocrático ignora é que os alunos trazem para a escola bagagem distinta devido a condições sociais e culturais das famílias, além das diferenças individuais. Ou seja, tem-se as desigualdades sociais que pesam fortemente nas desigualdades escolares, e temos também as diferenças individuais, próprias dos seres humanos. Também as escolas são muito diferentes entre si.

Dessa forma, Libâneo (2018) conclui que o critério de qualidade fundamentada na meritocracia, na realidade leva a uma qualidade de ensino limitada e excludente, aumentando as desigualdades escolares. Cabe asseverar, o que compreendem Esquinsani e Dametto (2018, p. 309) sobre a qualidade em educação básica:

No momento atual, em que a qualidade se alicerça, predominantemente, em resultados de avaliações em larga escala, tratados estatisticamente e comparados a padrões supostamente desejáveis ou ideais, há uma aparente despolitização do debate acerca dos rumos da educação, emergindo critérios supostamente técnicos de qualidade, mas que elegendem, de modo sorrateiro, caminhos politicamente enviesados para a educação básica.

Conforme Barroso (2005), a partir dos anos oitenta, com o surgimento do tatcherismo e do regganismo, assistimos ao surgimento das chamadas “políticas neoliberais”, que reduzem o papel do Estado e criam mercados em setores tradicionalmente públicos como saúde, educação, transportes e outros. Essas políticas foram forçadamente impostas por meio de organismos internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). As principais receitas aos países incluíam disciplina orçamental, reforma fiscal, eliminação das barreiras às trocas internacionais, privatização e desregulamentação, com o conseqüente apagamento da intervenção do Estado.

Assim, dentre as orientações comuns dos organismos internacionais, destacam-se as sugeridas pelo Banco Mundial que substituem a lógica do acesso universal à educação pelo princípio da equidade, pelo qual cada indivíduo deve ser possuidor de uma gama de recursos conhecidos como habilidades e competências para que possa alcançar o ensino universitário, além das orientações aos países para que promovam a diversificação das instituições de ensino superior, a flexibilização da gestão administrativa, além da adequação dos currículos às demandas do mercado de trabalho e do fortalecimento do setor privado por meio da ampliação das fontes de financiamento. (Dias, 2014. p.203)

Freitas, Libâneo e Silva (2018), ao discutirem a reforma educacional promovida no estado de Goiás, confirmaram que a política educacional está pautada por orientações e

estratégias originárias dos organismos internacionais com enfoque em resultados quantitativos, sem que ocorra de fato a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A documentação expedida pela Secretaria Estadual de Goiás, de acordo com os autores, revela uma visão superficial da educação negligenciando-a, intencionalmente, como um fenômeno social, cultural e histórico e como um processo plural e multifacetado. Em relação aos depoimentos colhidos no bojo da pesquisa que empreenderam, Freitas, Libâneo e Silva (2018, p.125), confirmam que,

[...] em primeiro lugar, que a política educacional da Seduce introduz, efetivamente, no interior das escolas, determinadas orientações e estratégias emanadas de organismos internacionais; em segundo lugar, que a proposta educacional baseada em resultados quantitativos não propicia real aprendizagem e desenvolvimento. Acompanhando o alerta de Ianni (2011, p. 8), é necessário o “compromisso do pensamento com o pensado”. Esse compromisso nos leva a ressaltar outros aspectos mais graves e inquietantes encontrados nos resultados da pesquisa, para além das hipóteses formuladas.

Barroso (2005) afirma que, no campo da educação, as ideias neoliberais influenciaram significativamente, promovendo reformas estruturais para reduzir a intervenção do Estado na administração e provisão dos serviços educacionais. Além disso, houve um discurso crítico ao serviço público estatal e um incentivo ao mercado, definindo a subordinação das políticas educacionais a uma lógica econômica e na adoção de valores e modelos de gestão empresarial para modernizar a educação pública e na promoção de medidas de privatização.

Sobre o modelo de privatização neoliberal, Boito Júnior (2007, p. 62):

A política de privatização é um elemento do modelo neoliberal que atinge de modo desigual os diferentes setores da burguesia. Ela tem, como indicamos, aumentado o patrimônio e os lucros do grande capital em detrimento do médio capital e ferido os interesses da camada burocrática que controlava essas grandes empresas estatais. A redução das empresas estatais significa, do ponto de vista da estrutura de classes, a redução de um setor da burguesia nacional, pois a cúpula dessas empresas funcionava como uma burguesia nacional de Estado. Juntamente com a expansão da nova burguesia de serviços, essa é outra mudança importante que ocorreu na composição da burguesia brasileira.

A educação e todos os serviços públicos foram apontados como burocráticos e com déficit de qualidade pelos defensores das políticas neoliberais, que exigem a diminuição da intervenção do Estado e a privatização desses setores como solução para esses problemas. O objetivo do neoliberalismo é proceder à privatização da educação, criando um mercado da

educação, mesmo que seja necessário criar um mercado dos excluídos. Chauí (2018, p.376) elucida a questão da saída do Estado do setor de serviços públicos:

Essa identificação entre o Estado e o capital em sua forma neoliberal aparece de maneira clara na substituição do conceito de direitos pelo de serviços, que leva a colocar direitos (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços estatais, destinados a se tornar não estatais. A Reforma encolhe o espaço público dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível — nas atividades ligadas à produção econômica — mas também onde não é admissível — no campo dos direitos sociais conquistados. O Estado se desobriga, portanto, de uma atividade eminentemente política, uma vez que pretende desfazer a articulação democrática entre poder e direito. Dessa maneira, ao colocar a educação no campo de serviços, deixa de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado.

Anderi e Tiballi (2018) afirmam que os empresários da educação se apresentaram como a solução eficiente para a oferta de ensino de qualidade, utilizando-se do argumento da fragilidade histórica do sistema educacional público brasileiro, comprovado por meio de exames nacionais e internacionais. Esses empresários aproveitaram-se das falhas históricas das políticas educacionais brasileiras para comercializar seus produtos que se caracterizam por serem autoavaliados. Eles sugeriam que esses produtos, por si só, quando utilizados em qualquer escola, independentemente do contexto sociocultural e econômico, seriam capazes de corrigir as falhas estruturais e conjunturais que historicamente afetam a escola pública brasileira.

Neste contexto, Basilio (2016) afirma que a visão da escola pública como um local de incompetência escolar e da escola privada como um local de competência escolar é amplamente aceita na sociedade brasileira. Essa percepção, compartilhada tanto por especialistas quanto por formuladores de políticas públicas, mídias e pela população em geral tende a relegar ou até mesmo a esconder diferenças significativas entre as instituições e redes de ensino básico. Além disso, desde as últimas décadas do século XX, o professor tem sido posicionado no cerne da explicação sobre a formação desse espaço de incompetência escolar.

Dias (2014) assevera que há uma disparidade educacional entre as classes sociais: uma parte da população está limitada às condições oferecidas pela escola pública, enquanto a outra beneficia-se de uma formação de qualidade nos níveis fundamental e médio em instituições privadas. Esse é o fator determinante que separa a minoria que usufruirá da qualidade das universidades públicas durante o dia e que se contrapõe ao grande contingente que frequentará cursos no ensino superior privado, predominantemente no período noturno.

Nesse sentido, Basilio (2016, p. 28) frisa que:

[...] a percepção de que o problema da escola pública repousa sobre os ombros dos professores não é recente. Sua forma contemporânea, no entanto, ganhou força à medida que a universalização do acesso ao ensino fundamental, na década de 1990 fez com que os problemas da escola pública passassem a ser cada vez mais traduzidos como um problema da qualidade do ensino (SOARES, 2005; OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005), à medida em que teorias que atribuam as dificuldades enfrentadas pela escola pública aos alunos, apoiadas, por exemplo, em conceitos como “carência cultural” e “carência socioeconômica”, perderam legitimidade na pesquisa em educação (PEROSA; ALMEIDA, 1998).

Sobre esse processo, Shiroma e Evangelista (2003) afirmam que movimentos e associações de professores buscaram qualificação e, em resposta, o governo lhes ofereceu profissionalização como meio de adaptar escolas e professores às demandas do mercado. A tese que pode ser inferida dessa declaração é que a escola qualificará os cidadãos, tornando-os aptos para o mercado de trabalho e, nessa esteira, houve uma disseminação de cursos aligeirados que fornecem certificados em massa e com isso muitos graduados deixaram de se qualificar ou de conseguir emprego.

A seguir, as autoras (Shiroma e Evangelista, 2003) concluem que esse mecanismo, que enganou os trabalhadores, semeou discórdia e instaurou a competição entre os professores, enfrentou resistências de sindicatos, associações e administradores por seus efeitos prejudiciais e que críticas severas foram feitas a este movimento, mas o processo de mercantilização da educação e o empresariamento das instituições públicas de ensino continuaram a ser realizados, seguindo as orientações de organismos internacionais.

No entanto, Silva e Zanatta (2018), ao se fundamentarem em Roldão (2007), apontam que independentemente das mudanças que o trabalho docente possa sofrer, existe uma especificidade na profissão que não pode ser negligenciada: a ação de ensinar. Quando o docente abdica de sua função constitucional, ele atua como um instrumento excludente de uma educação dual, marginalizando aqueles que mais precisam dela e, ainda que de forma não intencional, justifica a manutenção das forças hegemônicas. É imprescindível resistir e combater, coletivamente, às forças que promovem uma formação desintelectualizada e despolitizada, compreendendo que nada do que está acontecendo é por acaso e que nenhum direito social está garantido. A conscientização e a organização coletiva são fundamentais e a história mostra que a educação continua sendo um campo de disputa e que, como sempre, possuem natureza essencialmente política.

Freitas, Libâneo e Silva (2018) indagam até que ponto esse modelo de política educacional visa dismantlar a escola pública e negar o direito dos alunos de baixa renda à

educação e ao desenvolvimento e, por este raciocínio, perguntam-se até quando esse modelo de política educacional será tolerado pelos professores, pais, alunos, intelectuais da educação e diversos setores da sociedade engajados na promoção de uma sociedade mais justa.

## **2.2 Profissionalização docente**

A concepção de uma profissionalização indispensável tem sido amplamente difundida desde o final do século XX, tanto pelos envolvidos nos diversos setores da educação, formação e pesquisa, quanto por instituições nacionais e internacionais e seus líderes encarregados de orientar os sistemas educacionais desde o jardim de infância até a universidade. Para estes últimos, a profissionalização pode ser vista como uma contrapartida para a valorização da profissão docente. Já para os professores e demais membros das equipes escolares, a profissionalização tornou-se, acima de tudo, uma necessidade diante dos desafios crescentes enfrentados no dia a dia da sala de aula (Butlen, 2023).

A primeira concepção de profissionalização é estabelecida no marco do Estado docente, um modelo em que o Estado controla todos os aspectos educacionais e em que o trabalho docente é caracterizado por um papel técnico e funcional, cuja posse de um título torna o professor um profissional. O caso do Chile no contexto do regime ditatorial (1973-1990) é emblemático por se tratar de um “laboratório” do neoliberalismo, conforme tratado por Jedlicki e Yancovic (2010), no qual ocorreu a implementação das chamadas reformas educacionais de “segunda geração”. Nesse sentido, pela importância, consideramos adequado tratar do caso chileno para, a seguir, adentrar nas especificidades desse processo no Brasil.

A partir de 1960, no Chile, a relação contratual entre o Estado e os professores foi definida por um Estatuto Administrativo especial, que permitiu que eles adquirissem direitos significativos, como estabilidade no cargo, salário-família, direito a diárias, assistência médica, gratificação por zona de difícil acesso, direito a feriados, permissões e licenças remuneradas ou não, direito à rescisão unilateral do contrato de trabalho sem aviso prévio, aposentadoria e transmissão de pensão, etc. Nesta fase, o papel de profissionalização do Estado dedicou-se à multiplicação das Escolas Normais, à importação de orientações didáticas de professores estrangeiros, à fundação e implementação do Instituto Pedagógico na Universidade do Chile e ao aumento contínuo e exponencial dos recursos do sistema educacional em geral. No entanto, prevaleceu uma visão restritiva delimitada pelos requisitos de expansão e uma produção crescente e barata de novos educadores.

Neste contexto, a partir de 1960, houve uma transição para um modelo que enfraqueceu essas garantias, transformando a carreira docente em uma formação técnico-profissional e reduzindo a valoração social e o status dos professores. Conforme Jedlicki e Yancovic (2010):

Durante a Ditadura Militar (1973-1990), gerou-se um intenso e permanente processo de desprofissionalização, perdendo o professorado seu status de funcionário estatal, passando ao de um trabalhador privado, perdendo todas as conquistas alcançadas em termos de condições laborais, o que deteriorou sua vida cotidiana, pessoal e familiar. Nesse processo, os docentes não apenas viram deteriorada sua antiga e protegida condição contratual (a estrutura de carreira com seus respectivos graus na Escala Única de Remunerações, adicional de titulação, o sistema de progressão e qualificações e a estabilidade no cargo), mas também ficaram sujeitos à Lei de Carreira Docente promulgada em 1978, que implicou num processo de hierarquização e disciplinamento do magistério (NUÑEZ, 1984).

Com a transição à democracia em 1990, os governos chilenos optaram por manter o sistema de mercado e a abertura comercial, evitando mudanças drásticas que pudessem prejudicar a economia. Paralelamente, foram tomadas medidas para reparar os impactos negativos da descentralização e privatização do sistema escolar, mas sem reverter completamente o processo de desprofissionalização docente (Jedlicki e Yancovic, 2010):

A presença desta retórica profissionalizante dos governos pós-ditatoriais que recebeu por nome “segunda profissionalização” explicita a relevância dos professores como profissionais da educação e, portanto, essenciais para gerar um melhoramento da qualidade do sistema educativo (NUÑEZ, 2002). Tal retórica tem como um de seus fundamentos básicos o Documento da CEPAL e UNESCO “Educação e conhecimento: eixos da transformação produtiva com equidade” (1992) em que a profissionalização e o protagonismo dos educadores constituíram um dos sete âmbitos de política propostos (FELDEBER, 2009). Não obstante, nos aspectos centrais, continua gerando um processo de desprofissionalização que não parece distanciar-se do modelo inaugurado durante a ditadura militar. (Jedlicki e Yancovic, 2010)

Essas transformações no sistema educativo chileno resultaram em uma desvalorização da profissão docente, precarização das condições de trabalho, perda de direitos e uma crescente standardização do trabalho dos professores (Jedlicki e Yancovic, 2010). Esses fatores contribuíram para a deterioração dos ambientes de trabalho, a desmotivação dos professores e a redução da qualidade da educação oferecida aos alunos, evidenciando os impactos negativos da desprofissionalização no contexto chileno.

As ações desencadeadas pelos governos de diferentes países para administrar os efeitos decorrentes dessa contradição foram bastante variadas. Na América Latina, o projeto proposto pela CEPAL5, no início da década de

1990, pretendeu articular transformação produtiva com equidade, tendo como eixo das reformas a educação e o conhecimento. Seus mentores insistiam na defesa da competitividade autêntica como meta a ser alcançada, rechaçando a outra via, a competitividade espúria, pelo rebaixamento dos salários e da qualificação dos trabalhadores. Reconhecia-se que a complexificação dos processos decorrente do avanço das forças produtivas havia transformado a divisão do trabalho e a desqualificação progressiva do trabalhador em entraves ao optimum de valorização. (Shiroma; Evangelista. 2003, p.10)

Celina Souza (2018, p.37) aponta que os princípios da NGP no Brasil começaram a ressoar durante o Governo Collor, mas foi no Governo FHC que essas práticas foram mais amplamente adotadas, com variados graus de sucesso. O indicador mais significativo do êxito do gerencialismo no Brasil durante o Governo FHC é a quantidade de privatizações das empresas estatais que começaram em 1990. Até 1994, 33 empresas foram extintas ou privatizadas e o processo de privatização se intensificou no Governo FHC, resultando na privatização ou venda parcial de aproximadamente 110 empresas estatais federais e 28 estaduais.

A vigência da Emenda Constitucional nº 19, de 1998, consolidou e ampliou os mecanismos jurídicos que normalizam as estratégias de inserção de instituições do terceiro setor na administração pública, contribuindo para o aumento da privatização de setores não exclusivos do Estado, principalmente aqueles voltados para a oferta de políticas de cunho social. (Adrião; Bezerra. 2013, p. 265)

Heinen (2020) aponta que ao se privatizar ou tercerizar serviços governamentais fazem-se necessárias novas exigências de regulação e auditoria para garantir que esses serviços sejam prestados de maneira responsável e eficiente. Tanto as agências estatais quanto as não estatais passam a ser avaliadas com base em métricas e análises de custo-benefício típicas do mercado. Nesse contexto, segundo a autora, o Estado neoliberal adota uma postura essencialmente antipolítica.

Cabe salientar que a privatização não se limita à venda de patrimônio público, mas também se realiza por outros meios, como vales (escolhas ou vouchers), concessão da gestão à iniciativa privada, adoção de processos de gestão privados e implementação de sistemas privados de aprendizagem, incluindo a venda de apostilas ou de sistemas digitalizados, conforme apontam Adrião e Bezerra (2013).

Ximenes e Melo (2022) apontam que a discussão sobre os efeitos das reformas educacionais ocorridas nos países da América Latina desde os anos de 1990, especialmente no que se refere à formação e profissionalização dos professores no Brasil, apontam para a

necessidade de mudanças. Entre as diversas contradições geradas por esse fenômeno educacional, destaca-se a importância atribuída à formação dos docentes.

Nesse contexto, Ximenes e Melo (2022, p.741) lembram que o “direcionamento ideológico alinhado à lógica mercantil neoliberal e gerencialista, oriundo da reestruturação produtiva do capital e dos modos de regulação social” foi fomentado e impulsionado pela influência e pelo poder de agências e organizações internacionais.

Evidenciam-se nesse campo de contradições das políticas educacionais dois projetos em disputa, especialmente, no que tange à formação de professores. De um lado, a defesa por concepções progressistas, crítico-emancipadoras e, de outro lado, o fortalecimento e a manutenção de concepções conservadoras-alienantes de educação. Nesse contexto paradoxal das reformas, marcado por investimentos de organismos internacionais na educação brasileira e pela precarização/desqualificação do trabalho docente, é que analisamos as concepções que delineiam a formação de professores pautadas sobre o alicerce das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade. (Ximenes; Melo, 2022, p. 743)

Por isso, Dias (2014), aponta que a discussão sobre a formação humana, no século atual, baseia-se nas repetidas crises enfrentadas pelo capitalismo e seus impactos. Entre as consequências, destaca-se a elaboração de novas estratégias pelas elites dominantes para restabelecer a acumulação de capital, o que invariavelmente resulta em uma maior exploração da força de trabalho. Para o autor (2014, p.217-218), o movimento do capital do presente:

[...] aponta para profundas incertezas que se manifestam nas fronteiras do trabalho abstrato e do concreto. No primeiro, através da própria concepção de ciência e das suas possibilidades de uso e de apropriação social, cada vez mais distanciada da coletividade social. No segundo, articulado dialeticamente ao primeiro, aos processos precarizantes que se consolidam tanto naqueles que vendem ou procuram oportunidades de venda da força de trabalho, como naqueles – os alunos do ensino superior – que estão envolvidos em um processo de formação anunciado como uma garantia futura de um posto de trabalho, mesmo que essa garantia careça de políticas públicas que as materializem, existindo apenas no plano das ideias.

No Brasil, as reformas implementadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) estavam articuladas com a agenda neoliberal (Libâneo, 2018) e com o objetivo de combater a suposta ineficiência e baixa qualidade da escola pública, o que resultou, paradoxalmente, na desqualificação dos professores do ensino. Nesse contexto, Shiroma e Evangelista (2003) afirmam que o Estado escolheu a profissionalização docente como o eixo central das mudanças desejadas, cujo objetivo foi a criação de novas interpretações para a profissão docente.

A Nova Gestão Pública (NGP) cresceu na administração pública brasileira, na esteira da onda neoliberal que varreu o mundo a partir dos anos 1990, visando a ocupar o espaço deixado pelo enfraquecimento das forças políticas de esquerda, principalmente após a queda do Muro de Berlim. Diante do novo contexto, fez-se necessário criar consensos com vistas a promover a modernização e a eficiência dos sistemas políticos e econômicos, que deveriam se distanciar cada vez mais do Welfare State, modelo considerado fracassado desde então. Esse foi o horizonte das reformas postas em ação pelos Estados nacionais a partir desse período, identificadas sob o rótulo comum de neoliberais. Tratava-se, em outras palavras, de fazer triunfar a democracia na perspectiva liberal – considerada a verdadeira democracia pelos arautos do neoliberalismo –, bem como de fazer prosperar a eficiência transplantada dos modelos fabris para o seio da administração pública. As profissões administradas pelos setores públicos, aí incluída a profissão docente, são reformadas em nome da busca de maior eficiência dos gastos e resultados, tendo como parâmetro de qualidade o modelo das corporações privadas” (Ferreira, D.; Bueno, B. O., 2023. p.145)

Após a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LBDEN (Brasil, 1996), a política educacional se voltou para formação de professores, buscando-se, de acordo com Shiroma e Evangelista (2003, p. 13) “mudar as regras, a lógica da organização escolar e as práticas que se desenvolviam dentro dela por outra via, qual seja, a da formação de professores”.

Orientada por esse novo profissionalismo (Anderson; Herr, 2015), grande parte das ações assumidas ao longo das últimas décadas relativas aos professores brasileiros reverteram-se em mecanismos de regulação, controle e intensificação de seu trabalho, apontando para processos de recomposição de novas profissionalidades docentes (Maubant; Roger; Lejeune, 2013). Tais ações impactam seriamente as condições de exercício do magistério – ou seja, suas condições efetivas de exercício no que se refere, entre outros fatores, aos territórios e tempos envolvidos (Maubant; Roger; Lejeune, 2013) – e provocam, assim, processos de desprofissionalização do lugar de trabalho docente (Lessard, 2006; Cattonar; Lessard; Maroy, 2010). Considerados sob o viés desse profissionalismo de orientação gerencialista, os professores brasileiros afastam-se a passos largos de sua profissionalização (Freidson, 1998), restando-lhes cada vez menor autonomia e menos possibilidades de controle de seu próprio trabalho. (Sarti; Souza Neto, 2023, p.64-65)

As autoras Silva e Zanatta (2018) concluem que a formação de professores seguindo as orientações educacionais desses organismos multilaterais como o Banco Mundial passa a ser vista sob a perspectiva de uma formação básica (empobrecida em conteúdos), desprovida de consistência teórica, focada na formação continuada e na utilização de tecnologias e materiais adequados.

Nesta mesma perspectiva, de acordo com Basilio (2016, p. 97):

Como se vê, a questão central parece extrapolar o debate sobre a boa ou a má formação, já que todos reconhecem que a formação não se encerra nos bancos da universidade, embora ninguém assuma a missão de iniciar os professores que chegam às escolas sem qualquer experiência. Com isso, a instituição parece muito longe, no geral, de proporcionar uma iniciação e um desenvolvimento profissional positivo dos novatos (GUNNAR, 2014).

Se o sentir-se professor é determinado pelo reconhecimento do indivíduo pelo grupo de pares já estabelecido (GUNNAR, 2014), o não sentir-se humano antecede o não sentir-se professor. Ou seja, em determinados contextos institucionais não é possível ver-se (e ser visto) como profissional porque sequer se é visto como ser humano.

Como apontam Ximenes e Melo (2022, p.741) a “valorização e a construção da profissão docente estão diretamente relacionadas com a política de formação, de condições de trabalho, de carreira e de remuneração”. Nesse sentido, afirmam (2022, p. 759) que

a formação docente pautada por uma relação intrínseca entre a educação escolar e a formação da concepção de mundo dos indivíduos, que está fundada em uma dada dimensão ontológica da realidade. Nessa acepção, a práxis pedagógica é a base da formação inicial e permanente na busca de processos formativos que priorizem a unidade teoria-prática e que tenham a pesquisa pedagógica como eixo da formação para a autonomia docente, em uma perspectiva dialógica e emancipadora.

As autoras Silva e Zanatta (2018, p.261) concluem que nesse embate os organismos internacionais e os governos enfraqueceram os professores, tanto material quanto simbolicamente. Materialmente, ao utilizar bônus e gratificações como contraponto aos baixos salários, alicerçada em uma política de resultados derivada dos sistemas de avaliação externa como meio de estabelecer confronto com os movimentos sindicais. Simbolicamente, ao questionar a função docente, o professor passou a ser visto como um tarefeiro, facilitador, multifuncional e aprendiz, sendo expropriado da essência de seu trabalho. Materiais autoinstrucionais, como livros multimidiáticos, marginalizaram o professor no processo de ensino-aprendizagem.

O discurso focou no uso da tecnologia como a força motriz da educação, promovendo o acesso sem garantir sua apropriação, constituindo-se parte de uma estratégia para fragilizar a imagem do professor perante a sociedade e afetar o processo de formação profissional.

O discurso dos organismos internacionais propagados a favor da profissionalização docente representa um paradoxo. Na superficialidade dos argumentos, aparenta ser uma valorização do professor, do seu papel no processo de desenvolvimento do país, no entanto, ao conclamar a política de profissionalização – essencialmente prática, despolitizada e desintelectualizada – incide na proletarização do docente, uma vez que dele vai sendo expropriada a essência da sua profissão – o direito e o dever de

ensinar – e a totalidade de seu trabalho. O docente, nesta perspectiva, perde o poder de decisão quanto ao conteúdo, a metodologia, os planejamentos, os objetivos e a avaliação na dinâmica do seu trabalho. (Silva; Zanatta. 2018. p.262)

Com vimos, diante do contexto de profissionalização docente busca-se atribuir aos professores a culpa pelos fracassos das reformas educacionais, responsabilizando-os tanto pelos resultados das políticas educacionais quanto pelo seu próprio processo de formação profissional. A formação do professor, conforme sugerido pelos organismos internacionais, segue uma perspectiva de formação básica, desprovida de conteúdos substanciais e de consistência teórica e política, investindo na formação continuada centrada na atividade prática e na utilização de tecnologia e materiais adequados (Silva e Zanatta, 2018).

### **2.3 Desprofissionalização docente**

Foi somente quando a escola passou a ser questionada em relação ao seu funcionamento, métodos e resultados que foi possível compreender que a docência é uma profissão que se aprende. Isso pressupõe que os indivíduos encarregados dessa função passem por um processo de profissionalização, vivenciando uma formação teórica e prática sólida e extensa, tanto de maneira individual quanto coletiva (Butlen, 2023. p.19-20).

Para Butlen (2023), durante um período significativo, a atividade de ensinar possuía conotação doméstica. A crença prevalecente era de que tornar-se professor era resultado de uma vocação e o exercício dessa atividade derivava de disposições naturais, quase inatas, que facilitariam o desenvolvimento de uma misteriosa arte de ensinar. Giordan (2023) destaca que esse preconceito ainda persiste no Brasil, possivelmente sendo mais um fator explicativo para as dificuldades e resistências enfrentadas no reconhecimento do status profissional no campo da docência. Giordan (2023, p.251) enfatiza que:

O contexto educacional desempenha um papel determinante no processo de profissionalização docente, uma vez que é nesse espaço que os professores vivenciam suas experiências profissionais e enfrentam os desafios de acordo com as condições de trabalho e as possibilidades de construção pessoal e coletiva da prática pedagógica que lhes são estabelecidas. Dessa forma, a escola é o lugar da socialização profissional. Durante o processo de socialização profissional, os sujeitos constroem valores, conhecimentos, atitudes e habilidades que justificam exercer determinado ofício. É atuando como professor que o profissional mobiliza seu conhecimento, sua experiência e o conjunto das práticas necessárias à realização do trabalho. Assim, à medida que desenvolve novos saberes e conhecimentos durante sua ação no ecossistema de uma sala de aula e da escola, o professor tem acesso a um gênero profissional docente, que ele também transforma.

De acordo com Jedlicki e Yancovic (2010), a desprofissionalização docente refere-se ao enfraquecimento do caráter específico da profissão de professor, manifestando-se através da diminuição da qualidade da formação inicial e contínua, perda de direitos, standardização do trabalho e exclusão dos professores dos processos de construção de políticas educativas. Esse processo é influenciado por novas regulamentações laborais na América Latina, em um contexto de avanço da globalização capitalista e neoliberal.

Sobre a questão da precarização e o discurso de negação da docência como profissão, Melo e Cavalcante (2019) apontam as divulgações publicitárias das redes Anhanguera e Unopar, pertencentes à Companhia Kroton Educacional, ocorridas em agosto de 2017, para promover cursos de Formação Pedagógica destinados a bacharéis e tecnólogos interessados em atuar no magistério dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio sob o slogan “torne-se professor e aumente sua renda”

Esses cursos fazem parte dos chamados programas especiais de formação de professores, estabelecidos pela Resolução CNE nº 02, de 26 de junho de 1997, com base no art. 63, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96.

De acordo com Melo e Cavalcante (2019, p.157):

Nesse sentido, analisando a peça publicitária em tela à luz dos elementos teórico-metodológicos explicitados, observa-se que nela manifesta-se um sujeito que enuncia do interior da Formação Discursiva do Mercado, interpelado pela Formação Ideológica Neoliberal de insuperabilidade do capitalismo. Assim, observando a peça publicitária da Kroton educacional, pode-se inferir que, embora a criação legal do curso de Formação Pedagógica para graduados não licenciados seja apresentada como necessária, face ao déficit de professores, o discurso da propaganda não é sobre a importância do trabalho docente ou sobre a carência de educadores, mas sim, sobre a oportunidade de complementação de renda que o magistério – segunda graduação – pode oferecer àqueles cuja primeira profissão não está dando muito certo.

Portanto, vemos que a profissão docente é tratada como algo indesejável, uma opção de segunda categoria. De acordo com Melo e Cavalcante (2019, p.163), o resultado é uma desqualificação do magistério como profissão, pois “legitima sua desvalorização social (tratando-o como atividade complementar, como ‘mais uma habilitação’, como bico), e nega a necessidade de conhecimentos pedagógicos sólidos para o seu exercício”. As autoras concluem que a docência é vista como uma ocupação econômica de segunda categoria na lógica da formação discursiva do mercado.

A desprofissionalização docente impacta negativamente a qualidade da educação e o bem-estar dos professores. A perda de direitos e a precarização das condições laborais dos

professores resultam em diversos impactos, como a redução de salários, flexibilidade e instabilidade no emprego, e deterioração dos ambientes de trabalho. Esses fatores contribuem para a desmotivação, desgaste físico e emocional dos professores, afetando a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Nesse sentido, a standardização do trabalho, que prioriza a avaliação do desempenho em detrimento das aprendizagens e a exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas contribuem para a desprofissionalização docente de diversas maneiras, conforme. Para Jedlicki e Yancovic (2010) a intensificação e padronização do tempo de trabalho dos professores referem-se ao aumento da carga de atividades e responsabilidades, bem como à uniformização das tarefas realizadas no mesmo período de trabalho e o abandono dos professores em um contexto institucional destaca a fragilização da atividade pedagógica, com falta de apoio do Ministério da Educação e equipes técnicas pouco visíveis. Os autores demonstram ainda que a culpabilização dos docentes ocorre por meio de avaliações sociais baseadas em medições padronizadas, afastando-se do propósito de melhoria e aprendizagem dos professores, observando que a deterioração dos ambientes de trabalho dos professores está associada à diminuição da qualidade das relações laborais, com a inclusão de colegas e diretores e, também, ao impacto na saúde física e mental dos educadores.

Esses fatores contribuem para a deterioração da profissionalização dos professores, reduzindo sua capacidade de exercer um papel ativo na melhoria da qualidade da educação e na promoção do desenvolvimento profissional contínuo.

O fenômeno da desprofissionalização atenta contra o direito à educação e afeta gravemente a educação pública em relação à privada. A possibilidade de revertê-la não se relaciona necessariamente com a luta pela instalação do modelo de profissionalização definido pelas reformas de “segunda geração”, nem com a reinstalação dos modelos mais antigos. A profissionalização construída historicamente representa um campo em disputa, objeto de luta entre distintos atores e interesses e, portanto, também existem (e existiram) outros modelos profissionalizantes, baseados na capacidade histórica de autogestão e de autoformação, gerando espaços de trabalho coletivo de pesquisa, narração, conversação e comunicação, chegando a redimensionar crítica e propositivamente sua própria prática pedagógica. (Jedlicki e Yancovic, 2010):

Segundo Bueno (2023), o termo "Déprofessionalisation" tem origem na língua francesa e ganhou destaque em estudos e pesquisas que buscam compreender as transformações nas relações de trabalho, nas práticas profissionais e nas políticas públicas que impactam as profissões e os profissionais. O termo é utilizado para descrever o processo de

desprofissionalização, no qual os profissionais perdem características essenciais para a sua profissionalização, como autonomia, status, controle sobre o trabalho e identidade profissional.

O surgimento da desprofissionalização está muitas vezes associado a processos de mudança social, econômica e política que influenciam as relações de trabalho e as práticas profissionais. De acordo com Bueno (2003, p.8-17), a desprofissionalização surge em resposta a mudanças nas políticas públicas, nas práticas institucionais e nas demandas do mercado de trabalho, que impactam negativamente a profissão e os profissionais.

No contexto da educação, por exemplo, a desprofissionalização docente pode ser observada em políticas que limitam a autonomia dos professores, na padronização de currículos e avaliações, na precarização das condições de trabalho e na falta de reconhecimento da importância da formação contínua dos docentes. (Bueno, 2023, p.45).

A esse respeito, o estudo realizado por Junqueira (2022) sobre o projeto neoliberal de educação, aponta para perda da autonomia do professor, que é visto apenas como um executor de tarefas. Na pesquisa restou demonstrada uma variedade de opiniões entre os professores em relação aos objetivos educacionais das escolas, de modo que “a visão neoliberal de desenvolvimento humano com ênfase na aprendizagem de conteúdos instrumentais assume relevância nos discursos dos professores” (Junqueira, 2022, p.230).

Para Maubant, Roger e Lejeune (2023), o processo de desprofissionalização é provocado pelo neoliberalismo dentro dos processos de recomposição das novas profissões.

Ao lembrar essas duas finalidades da profissionalização, concordamos com a tese defendida por Bourdoncle de que a profissionalização busca alcançar um objetivo: a transformação dos indivíduos, dos grupos e das organizações por meio da ação sobre a atividade de trabalho e da ação sobre a formação. Assim, essa menção aos objetos sobre os quais se reporta esta revisão de trabalhos sobre profissionalização permite destacar os seguintes pontos como contendo traços e formas de desprofissionalização que afetam: por um lado, a atividade laboral e, por outro lado, as situações que definem as relações do trabalhador com o tempo e os espaços de atuação profissional; os objetivos e as práticas efetivas de avaliação do trabalho e da formação profissional. (Maubant; Roger; Lejeune, 2023, p.40).

Segundo Butlen (2023, p.21), essas dificuldades estão relacionadas a diversos fatores, sendo frequentemente destacado o papel da massificação generalizada dos sistemas educativos. Essa massificação, ao contrário de compensar as desigualdades sociais, não apenas falhou nesse aspecto, mas também contribuiu para aprofundá-las, o que gerou uma situação de crise agravada por mudanças significativas (econômicas, tecnológicas, culturais e sociais) que

impactaram as sociedades contemporâneas. As expectativas em relação à escola, aliadas às demandas por resultados, têm aumentado constantemente, o que ocasionou uma perda de confiança no sistema educacional, acompanhada de uma desvalorização da função docente.

Para elevar o desempenho do serviço público de educação, a ideia de profissionalização voltada para a transformação de indivíduos, grupos e organizações por meio da ação sobre a atividade laboral e da formação tornou-se ainda mais predominante. Esperava-se que isso melhorasse tanto o desempenho do sistema educacional quanto o status dos professores, resultando em um desenvolvimento profissional mais robusto e na reconstrução da identidade profissional, resgatando a autonomia. Em razão desses fatores, para Butlen (2023):

As políticas de formação, então, assentaram a nova governança da educação no princípio da responsabilização, que apela para a conjugação das competências dos docentes com o desempenho dos alunos, supondo eficácia, eficiência e rentabilidade num sistema aberto à concorrência e marcado pela responsabilização dos professores, que passam a ser julgados pelos seus resultados. É a partir desses pontos de vista que os dirigentes institucionais têm desenvolvido políticas nacionais e internacionais que visam a racionalizar o exercício da profissão através da implementação de uma nova gestão. Algumas contribuições aqui reunidas mostram até que ponto isso tem sido o caso do Brasil no quadro de uma Nova Gestão Pública (NGP), visando a elevar o nível teórico e prático da formação, bem como prescrevendo novos modelos que, esperava-se, permitissem reinventar os professores (Bueno, 2006), ao mesmo tempo em que organizam um mercado formativo de cunho neoliberal (Sarti, 2005). (Butlen, 2023, p.22-23)

No campo educacional, a desprofissionalização docente pode ser caracterizada por uma série de fatores, tais como a imposição de exigências burocráticas e tecnocráticas, avaliações padronizadas e centralizadas, além da padronização de programas e objetivos curriculares, o que resulta em um descompasso e perturbações na identidade profissional dos professores, causando-lhes mal-estar e sofrimento no trabalho.

No Estado de Minas Gerais, a NGP ganhou terreno a partir do governo de Aécio Neves sob o slogan do “choque de gestão” amparado na bandeira de reestruturação do Estado, alegando-se a necessidade de ajuste fiscal, além de uma intensificação no monitoramento e avaliação de desempenho dos servidores. De acordo com Duarte (2019, p. 42):

Uma caracterização geral da NGP a define: pela descentralização política e administrativa das unidades e serviços sociais, com o incremento das responsabilidades e autonomia no nível local de execução da ação pública; pela fragmentação das burocracias (e sua abertura às demandas e exigências dos usuários) e pela concorrência de atores públicos com o setor privado e a terceirização dos serviços, introduzindo a lógica de mercado ou quase-mercado nessas instituições e delimitando de forma precisa a atuação do Estado; pela dissociação das funções de execução e controle, entre a formulação das políticas e sua execução, em uma organização estruturada

sobre poucos níveis hierárquicos que coloca fim à estrutura piramidal e reduz os processos de mediação no interior da organização; por assegurar a responsabilização das unidades autônomas por meio do controle sobre os resultados (ex-post), com forte apelo à normas específicas e medidas de desempenho (em geral baseadas em indicadores quantitativos), e a contratação com o estabelecimento de metas e objetivos; e pela normalização, via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências e experimentos exemplares (BRESSER-PEREIRA, 1999; DEMAZIÈRE, LESSARD, MORISSETE, 2013; OLIVEIRA, 2017; ANDERSON, 2017).

José Carlos Libâneo (2018, p.72) aponta que estabelecimento de metas quantitativas e a apuração de resultados funcionam como mecanismos de regulação do sistema escolar, cujo objetivo real é responsabilizar as escolas e os professores pelo sucesso ou fracasso dos alunos em avaliações externas, desviando a responsabilidade pelos problemas educacionais para a escola e seus docentes.

As pesquisas apresentadas na obra mostram que a Secretaria de Educação envia às escolas uma lista de metas e conteúdos a serem alcançados, juntamente com apostilas de exercícios em os professores repassam o conteúdo e treinam os alunos para responder às provas padronizadas. Os resultados dessas provas são usados para classificar as escolas e selecionar professores para bonificação salarial e, assim, escolas e professores são inseridos na lógica da produtividade e da competição individualista, desvirtuando o papel pedagógico dos docentes e limitando suas possibilidades de criação, autonomia e inovação na sala de aula e na interação com seus colegas.

Sob a ótica da NGP, a gestão engloba tanto um aspecto técnico, evidenciado no setor público pela consideração ao conjunto de leis e normas que orientam a ação governamental, quanto um aspecto político ou comportamental capaz de unir os vários atores que se apresentam perante as organizações e tal gestão visa evidenciar a habilidade de liderança do gestor (Duarte, 2019).

Ao contrário do discurso que enaltece a valorização dos professores<sup>8</sup>, as mudanças do NGP e a apresentação de novos modelos de profissionalização resultaram em uma deterioração gradual do status dos professores do ensino fundamental e médio (Sarti; Souza Neto, 2023). Para Duarte (2019) essa concepção reestrutura profundamente o trabalho do diretor escolar, tornando-o mais complexo e atribuindo-lhe novas responsabilidades, sendo “diretamente responsável pelo cumprimento das agendas educacionais determinadas pela administração central (Duarte, 2019, p. 48). Acrescenta Libâneo (2018, p. 73):

---

<sup>8</sup> Cf. metas previstas no PNE – Plano Nacional de Educação.

Esse sistema de regulação, ao reduzir o professor a executor de tarefas, ignora aspectos inerentes ao exercício profissional dos professores como sua formação teórica, suas crenças, sua forma de pensar, sua cultura geral e suas experiências. Demitido dessas atribuições e reduzido a aplicador de instrumentos de avaliação, perde sua autonomia, sua autoria e autoridade profissional, sua criatividade, o que culmina com a desestabilização da sua identidade profissional. No entanto, uma boa pedagogia sabe que o trabalho dos professores requer muito mais do que repassar conteúdos e treinar os alunos a responder testes; a capacidade de organização do ambiente de aprendizagem; a organização dos conteúdos e sua transformação didática; a preparação de tarefas de estudo; a adequação de métodos e procedimentos de ensino a situações didáticas específicas; o estabelecimento de formas de interação com os alunos; o conhecimento das suas características sociais, individuais e culturais; a seleção de formas de avaliação na sala de aula etc.

Portanto, nesta concepção, a eficiência escolar torna-se um fim em si mesma, sem questionar quem são os sujeitos, quantos são e quais são os objetivos da educação. Segundo Duarte, (2019, p. 47):

Oliveira (2017) salienta que, a partir do momento em que se adota a “eficiência escolar” baseada nos indicadores educacionais produzidos por esses testes padronizados, tem-se um deslocamento do que se entende por “qualidade educativa” e por “justiça social”. Desloca-se, também, a noção de igualdade de oportunidades de acesso que permeou o ideal republicano de escola a uma noção restrita de busca pelo sucesso escolar (MAROY et. al, 2015). Uma vez entendida a educação como preceito de justiça social, a mensuração da eficiência escolar assim feita, reduz as diversas faces que compõem esse critério a aspectos puramente técnicos, legitimados pelo conhecimento científico que se encontra por detrás da construção desses indicadores e que se propõe neutro ideologicamente. A eficiência escolar torna-se um fim em si mesma e não se pergunta aí quem são os sujeitos, quantos são e quais são os fins da educação (OLIVEIRA, 2017).

Bueno (2023) aponta que a desprofissionalização docente também está associada à diminuição da autonomia profissional, levando a uma sensação de perda de competência, desqualificação e desespecialização. Os professores podem se sentir culpabilizados devido à nova lógica de controle de competências e verificação do cumprimento das prescrições dos gestores educacionais., cujo processo pode resultar em uma perda de confiança no sistema de ensino e em uma desvalorização da função docente. Essa desprofissionalização pode estar acompanhada com abono salarial, progressão, promoção, plano de carreira, como também pela sensação de mal-estar e sofrimento no trabalho (Butlen, 2023).

Esse movimento impede o professor de ser sujeito autônomo em suas práticas ao deixar de ter controle sobre o processo de trabalho fundamental para sucumbir-se em um processo de alienação, próprio do processo de trabalho capitalista (Marx, 1989). Freitas, Libâneo e Silva (2018, p.117) assinalam que:

Os professores têm sua consciência desenvolvida de forma crítica e são sujeitos autorregulados, no sentido vygotskiano. Portanto, são capazes de realizar seu trabalho com autonomia. No entanto, o aprofundamento da alienação e os mecanismos de restrição à sua participação e controle de seu próprio trabalho, aparecem como formas impeditivas e limitadoras da sua autonomia.

O processo de culpabilização é reflexo da política adotada com ênfase a partir do governo Fernando Henrique Cardoso desagua no discurso da desqualificação do professor. Silva e Zanatta (2018, p. 257-258), apontam que “as propostas de formação de professores fazem recair sobre os próprios professores a culpabilidade por não estarem adequadamente para o mercado de trabalho, colocando-os como peça principal na engrenagem da exclusão social”.

A desprofissionalização docente pode ser apontada como uma causa que tem levado servidores à ruptura total e definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho docente, como o desenvolvimento da presente pesquisa permite melhor compreensão. A título exemplificativo, registramos a fala da secretária-adjunta de educação ocorrida em 2024:

Nós realizamos avaliações trimestrais - uma avaliação diagnóstica no início, outra no meio do ano e outra no final [do ano letivo]. A gente vai monitorando os processos e os procedimentos dessa escola. Se os estudantes de uma turma, do 6º de Língua Portuguesa, tiveram o percentual de acerto muito baixo ali eu sei que o professor não está trabalhando [...]  
Hoje, a gente consegue dizer que, talvez, um dos nossos grandes problemas não esteja na aprendizagem e sim na ‘ensinagem’. Não é que o menino não aprendeu, o professor não ensinou. A gente consegue ver isso por esses painéis (Esteves, 2024)

Shiroma e Evangelista (2003, p. 11-12), ao tratar dos motivos das propostas referentes ao projeto de formação docente como afirmação da hegemonia burguesa, afirmam que a crise educacional parecia ser uma consequência do descompasso entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades do sistema educacional. Por isso se tornou comum a alegação de que havia uma inadequação entre o “produto” da escola e as “demandas” do mercado de trabalho que precisava ser resolvida. Mas, se a educação fosse prioridade e representasse, de fato, um obstáculo à competitividade e ao capital, por que razão não estaria sendo priorizada na divisão orçamentária?

O argumento, segundo Shiroma e Evangelista (2003) era que num cenário de recursos escassos e de aumento de demanda (mais alunos, mais cursos, mais instituições) seria inviável que o Estado financiasse a todos. Foi incentivada uma política de avaliação para que os recursos pudessem ser aplicados apenas nas melhores instituições, merecedoras deles por direito, de acordo com o princípio da equidade. Essa concepção desencadeou um

“darwinismo social” de consequências prejudiciais intra e entre instituições educativas, cuja aplicação foi justificada pelo argumento de que se tal mecanismo, o da competição, fosse capaz de incitar a concorrência no campo da iniciativa privada, o que “certamente” traria resultados similares à produtividade e qualidade na educação.

A centralidade da gestão na figura do executivo escolar tornou-se um imperativo tão evidente na NGP e na educação, que tendeu a sobrepor até mesmo as experiências de gestão compartilhada tão reclamadas no contexto escolar ao ser entendida a educação como um bem público e a escola, enquanto organização responsável por este bem, carecer de mecanismos de governança que envolva os diversos atores aí interessadas. (Duarte, 2019, 52)

Outro aspecto componente da resposta, segundo as autoras, é que à educação foi acrescida a tarefa de formar para a empregabilidade com o objetivo de mitigar a exclusão social. Se até pouco tempo atrás cabia ao professor a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera a capacidade de transformar o aluno em cidadão, ser pró-ativo, flexível, empreendedor, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre desempregado. Gradualmente, as relações entre educação e trabalho, escola e emprego, foram sendo reestabelecidas para operar no imaginário social uma inversão por meio da qual os problemas econômicos são atribuídos à falta de preparo educacional.

Ou seja, a crise educacional, ao invés de ser uma consequência histórica, transformou-se em causa, em responsável pela exclusão social, de modo que esta inversão contribuiu, ao lado do grande esforço de persuasão para reduzir a possibilidade de percepção da classe trabalhadora, não apenas de seu próprio lugar na esfera social, mas também para a diferença existente entre o lugar que ocupam objetivamente e o que lhes foi atribuído pelo discurso dominante. Embora não se possa perder de vista as contradições presentes nessa relação, o pensamento hegemônico construiu o lugar do outro e o seu próprio nessas relações.

Na próxima seção desta dissertação buscou-se constatar, por meio das informações apresentadas, situações que apontam para uma desprofissionalização docente em toda rede pública estadual de ensino mineira. Podemos verificar a falta de interesse dos profissionais com a carreira, o aumento gradual do número de docentes não licenciados atuando nas escolas e o aumento expressivo do número de abandonos definitivos, podendo-se somar a isso a carreira pouco atrativa, os baixos salários, o monitoramento e a cobrança por resultados em avaliações externas, dentre outros.

O percurso desenvolvido e os dados reunidos na próxima seção podem ser compreendidos à luz do arcabouço teórico desenvolvido até aqui, como se pretende demonstrar.

### SEÇÃO 3 – REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS E O ABANDONO DOCENTE

*Sabia perfeitamente que era assim, acostumara-se a todas as violências, a todas as injustiças. E aos conhecidos que dormiam no tronco e aguentavam cipó de boi oferecia consolações: — “Tenha paciência. Apanhar do governo não é desfeita”.*

*Graciliano Ramos (2001)*

Em um primeiro momento, a presente seção realizará uma breve contextualização sobre as carreiras da educação básica do estado de Minas Gerais, oportunidade na qual será possível demonstrar as constantes mudanças legislativas à luz das reformas educacionais da década de 1990. Apesar do contexto narrado ocorrer antes do período de análise da presente dissertação (2015-2023), é necessária essa abordagem visando proporcionar uma melhor compreensão do processo histórico da desprofissionalização.

Portanto, haverá uma contextualização a partir da gestão de Aécio Neves e as transformações na carreira submetidas a determinadas regras. A seguir, será apresentada a organização e funcionamento da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais sob os aspectos de pesquisa apresentados. Ato contínuo, a seção em pauta realizará o exame das diversas modalidades de ingresso no cargo, bem como, ao final, os requisitos estabelecidos pela SEE para a habilitação ou autorização de lecionar nas escolas estaduais.

Em seguida o texto analisa o processo de convocação de profissionais não concursados ou que não possuem estabilidade constitucional, visando assegurar o funcionamento mínimo das unidades escolares. Ao longo da seção, foram avaliados os dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais relativos a diversas situações funcionais.

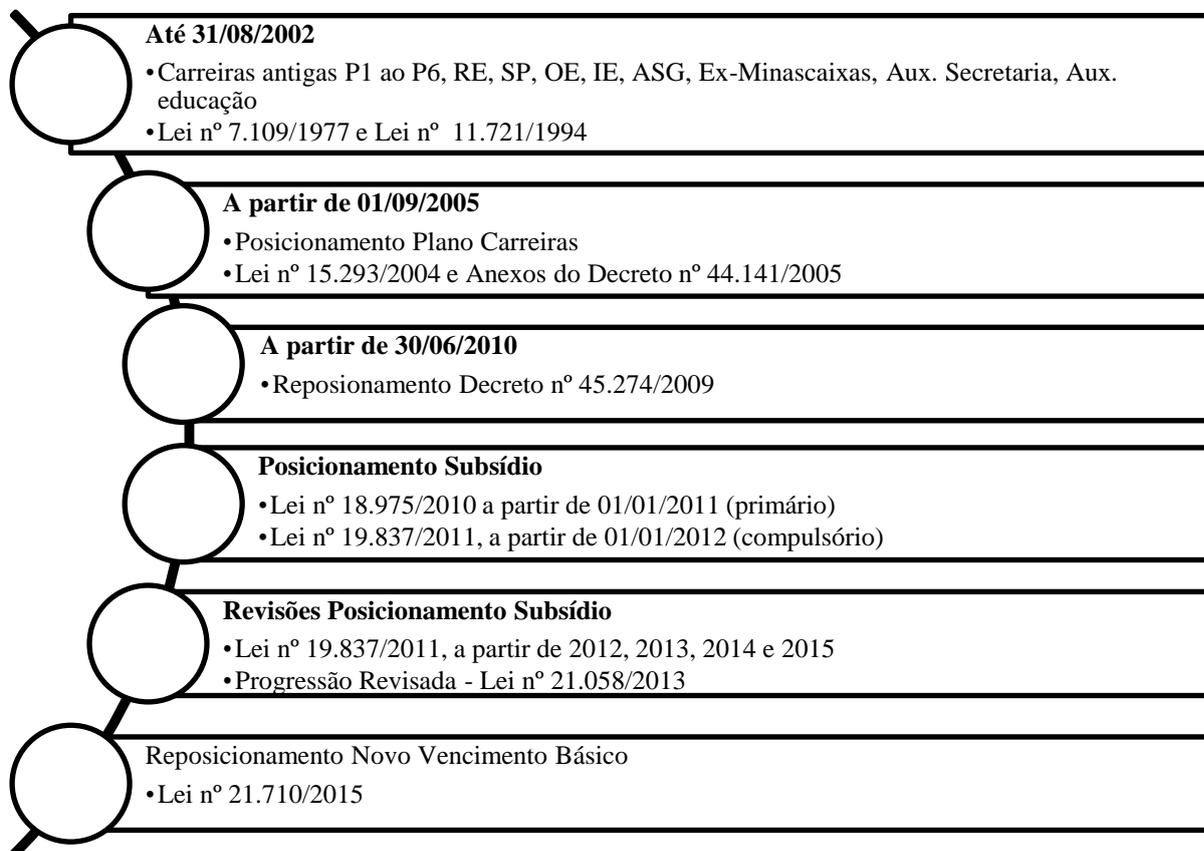
No contexto estipulado na presente seção, foram considerados os fatores que condicionam o abandono docente crescente, a ausência de docentes habilitados na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais e, também, caracterizadas as possíveis relações estabelecidas entre a carência de professores habilitados na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais nos anos 2015 a 2023 e o fenômeno da desprofissionalização docente.

#### **3.1 Contextualização das carreiras da educação básica**

Nos últimos 20 anos, as carreiras da SEEMG tiveram várias alterações, que impactaram na extinção de vários auxílios ou adicionais até a publicação da Lei Estadual nº

21.710/2015, que instituiu a nova política remuneratória das carreiras com a consequente extinção do regime de subsídio, criado em 2010, conforme gráfico abaixo:

**Figura 1** – Resumo da evolução nas carreiras da SEEMG



**Fonte:** Adaptado pelo autor de Minas Gerais (2023c)

A partir de 2003, o governo Aécio Neves (2003 a 2010) implementou o programa administrativo conhecido como "Choque de Gestão" com o intuito de solucionar a situação fiscal, alinhado aos princípios do ajuste fiscal e à reestruturação do Estado. O Estado passou por uma reforma que priorizou a redução da máquina estatal e a ideia de que mudanças na gestão poderiam tornar as políticas públicas mais eficientes. Como parte dessas mudanças, o Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) foi incorporado à agenda daquele governo em 2003, no contexto do Choque de Gestão (Araújo, 2022).

Sobre a redução da máquina estadual, já observamos que Chauí (2020) denuncia que os ideólogos neoliberais falam em "enxugamento" do Estado ou na diminuição de sua presença, o que não é verdade, pois o Estado não se reduziu, apenas redirecionou sua ação não apenas no tocante aos recursos públicos exclusivamente para o capital, como, também, aumentando de forma imensurável o controle e a vigilância sobre a sociedade.

o movimento do capital tem a peculiaridade de transformar toda e qualquer realidade em objeto do e para o capital, convertendo tudo em mercadoria e por isso mesmo produz um sistema universal de equivalências, próprio de uma formação social baseada na troca de equivalentes ou na troca de mercadorias pela mediação de uma mercadoria universal abstrata, o dinheiro como equivalente universal. (Chauí, 2020, p. 319)

De acordo com Araújo (2022) um dos primeiros atos de Aécio Neves foi a criação do Colegiado de Gestão Governamental por meio do Decreto estadual nº 43.145/2003. Assim, desde o início da gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no estado, observa-se a preocupação do governo em alinhar as políticas públicas setoriais ao modelo de gestão adotado, bem como em acompanhar sistematicamente as metas e os resultados a serem alcançados por cada setor. O Choque de Gestão em Minas Gerais introduziu a perspectiva da Gestão para Resultados fundamentada nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), com preceitos voltados para eficiência e eficácia e na administração gerencialista com o foco nos resultados.

Os preceitos dessa política educacional fomentadas pelo Banco Mundial e outros órgãos internacionais, voltados para o de trabalho, são deflagradas, de acordo com Araújo (2022), a partir da necessidade de desenvolver competências nos alunos e da responsabilização dos agentes públicos por meio da avaliação de resultados e foram alinhadas com as iniciativas do governo do PSDB em Minas Gerais a partir de 2003. Isso abrange aspectos como o modelo de gestão, avaliação, carreira e remuneração dos professores, delineando-se assim a política educacional do estado.

Araújo (2022, p. 118) acrescenta que, ao elaborar um plano de governo com base na concepção de "Estado para Resultados", a ênfase na avaliação se torna fundamental para avaliar o desempenho do setor público e fornecer *feedback* à sociedade sobre os serviços prestados, responsabilizando os agentes públicos por seus resultados e validando os princípios do sistema. Nesse contexto, o papel do Estado transforma em avaliador (e não provedor) e a implementação de um sistema de avaliação é vista como uma das ferramentas para melhorar a qualidade da educação.

As metas estabelecidas pelo governo estadual incluíam o aumento da arrecadação e a redução dos gastos, de modo que a despesa com pessoal na área da educação tornou-se o principal foco, sendo o primeiro indicador a sofrer intervenções contábeis para se adequar às novas normas de ajuste fiscal (Brito, 2014).

Nos primeiros anos de implementação, a chamada "contabilidade criativa" permitiu a inclusão, em seus registros, de gastos que não eram específicos da educação, conforme

estipulado pela LDB (Lei 9394/96), autorizadas pelo próprio Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais (TCE-MG), conforme Davis (2013, p.525):

[...] o TC registra que o governo estadual não vinha contabilizando as multas e juros de impostos, bem como a dívida ativa com seus juros e multas na base de cálculo.

Outro equívoco das instruções é que em nenhum momento preveem a contabilização das receitas adicionais ao mínimo, como o salário-educação, convênios, operações de crédito para a educação etc. Na falta desse controle, tais receitas adicionais podem ter sido empregadas para financiar gastos que só poderiam ser pagos com os 25% dos impostos.

[...]

Em síntese, a análise das resoluções e relatórios do TC sobre contas estaduais permite concluir que a educação pública em Minas Gerais perdeu e provavelmente ainda perde muitos recursos legalmente devidos, pelo fato de a receita e a despesa não serem corretamente contabilizadas e a fiscalização pelo TC deixar a desejar em muitos aspectos, embora a fiscalização correta pelo TC também não garanta nada, pois os governos não parecem muito preocupados em cumprir as determinações do TC. Afinal, mesmo quando não aplicam o percentual mínimo em educação, os governos estaduais não sofrem intervenção da União, nem as prefeituras, do governo estadual, conforme previsto na Constituição Federal. (Davis, 2013, p.537)

De acordo com Brito (2014), a falta de clareza na utilização do conceito de déficit causou confusão não apenas na opinião pública, mas também em alguns setores técnicos e acadêmicos do país. Isso gerou a percepção de que a nova administração havia efetivamente realizado a correção estrutural de suas finanças, eliminando os obstáculos que impediam a realização de investimentos públicos e a implementação de políticas cruciais para o desenvolvimento.

Com a promulgação da Lei nº 11.738/2008, que introduziu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), o salário inicial nacional foi determinado, em 2008, em R\$950,00 para professores com formação de nível médio e uma carga horária semanal máxima de 40 horas.

A lei federal respondeu à necessidade de estabelecer padrões mínimos e equitativos de remuneração para os profissionais da educação, garantindo uma valorização adequada aos educadores que desempenham um papel fundamental na formação dos cidadãos e no desenvolvimento do país, conforme previsto na alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

A aprovação do PSPN levou a categoria dos trabalhadores em educação, em especial o Sind-UTE/MG, a reivindicar, de maneira mais incisiva, a implementação dessa norma federal na carreira estadual dos profissionais da

educação básica. Tanto que, em 2008, foi deflagrada uma greve com 30 dias de paralisação. Já no ano de 2010 foram 47 dias de paralisação; e, em 2011, ocorreu a maior greve da história, com 112 dias. Essas ações pressionavam o cumprimento da Lei do PSPN nas carreiras dos profissionais da educação básica. (Costa; Coelho; Oliveira, 2020. p.6-7.)

A regulamentação do PSPN também visa fortalecer a profissão do magistério, atrair profissionais qualificados e elevar a qualidade do ensino no país. Apesar de ser um marco importante na promoção da equidade e no reconhecimento da importância da educação para o desenvolvimento sustentável da sociedade brasileira, e da disposição da Lei nº 11.738/2008 de que nenhum professor no país deveria receber um salário inferior ao valor nacional estabelecido, em Minas Gerais, o valor foi ajustado proporcionalmente à carga horária de 24 horas, conforme estipulado pelo Plano de Carreira (Lei 15.293/2004) (Brito, 2014), durante o governo de Aécio Neves (PSDB).

A administração estadual considerou que a equivalência com o PSPN poderia ser contabilizada com abonos e gratificações já existentes, isto é, como a soma dos abonos e gratificações que formavam a remuneração total. Deste modo a recomposição significativa dos salários dos professores da rede estadual não se efetivou. Se o prescrito pela Lei 11.738/2008, fosse cumprido, o Piso Salarial Profissional Nacional deveria incidir sobre o vencimento inicial, não sendo previsto como remuneração total (Brito, 2014).

No campo das carreiras, um dos impactos do Decreto nº 44.141/2005 foi a transformação dos cargos até então existentes, posicionando-se nos termos da Lei nº 15.293/2004, o Professor na tabela correspondente à carga horária de 24 horas semanais<sup>9</sup>.

Isso porque até ano de 2004 vigorou o Estatuto do Magistério (Lei nº 7.109/1977). No entanto, essa regulamentação estava desatualizada diante das transformações no país e das exigências estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dentro outras legislações subsequentes que forneciam orientações e diretrizes para as ações dos gestores públicos no que diz respeito à regulamentação da carreira e à remuneração dos profissionais da educação básica pública (Coelho; Oliveira. 2016).

De autoria do Governador nomeado do Estado, Antônio Aureliano Chaves de Mendonça (1975-1978), a Lei 7.109/1977 contendo o estatuto do pessoal do magistério público de Minas Gerais entrou em vigor durante o período de ditadura militar de 1964 já na vigência da Emenda Constitucional nº 01 de 1969, que alterou substancialmente o teor da

---

<sup>9</sup> Com isso as antigas classes RE1A, RE3A, RE4A, P1, P2, P4, P5, P6, P7 e P8 foram posicionadas na carreira de professor de educação básica – PEB, em diferentes níveis e graus, conforme previsto no Decreto nº 44.141/2005, de acordo com a escolaridade exigida e o vencimento básico à época.

Constituição de 1967, em um contexto de autoritarismo e supressão de direitos. Aquela Constituição admitia exceção ao concurso público desde que criadas por lei (art. 97, §1º, CRFB1967) além de outras formas de provimento só extintas com a Carta de 1988.

A própria Lei 7.109/1977 possui termos e conceitos desconexos diante do ordenamento jurídico atual, como o conceito de localidade e o conceito de classes, a figura do orientador educacional e do supervisor pedagógico. A lei foi revisitada pelo governo mineiro em 2020 por ocasião do Decreto Estadual nº 48.109 de 30 de dezembro de 2020 visando reestabelecer o instituto da convocação de profissionais do magistério, por ocasião da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.267.

Retomando o contexto histórico, a Tabela abaixo de 2005 a 2010 demonstra os valores percebidos pelos professores com carga horária completa (24 horas) e licenciatura plena sem variações consideráveis no período de 6 anos (sem alteração da remuneração total de 2007 a 2010):

**Tabela 3** - Vencimento e Remuneração total de Professores (2005 a 2010): Licenciatura Plena e carga horária de 24 horas

ANO	Vencimento Inicial	Abonos Gratificações	Remuneração Total
2005	453,96	PRC*+ Grat	Variável
2006	476,66	VTI**	Variável
2007	500,49	VTI+PRCM***	Variável
2008	500,49	VTI + PRCM	850,00
2009	500,49	VTI + PRCM	935,00
2010	500,49	VTI + PRCM	935,00

Fonte: Brito (2014)

\*PCR- Parcela Remuneratória Complementar (Lei Delegada nº 41, de 7 de junho de 2000).

\*\*VTI- Vantagem Temporária Incorporável. (Lei Nº 15.787, de 27 de outubro de 2005).

\*\*\*Parcela de Complementação Remuneratória do Magistério (Lei 17/06/2007).

Podemos verificar a ausência de ganhos significativos, constando-se a criação de abonos e gratificações agregados para o recebimento de valor proporcional instituído pelo estado aos professores, em interpretação no mínimo equivocada da lei do piso salarial profissional nacional. (Brito, 2014)<sup>10</sup>.

Para os professores ingressantes na carreira antes da Lei 15.293/2004 havia acréscimo de outras gratificações e abonos que foram eliminados para aqueles que entraram após a Lei 15.293/2004 e depois eliminada para todos na gestão de Anastasia (2010-2014).

<sup>10</sup> A título de esclarecimento, o valor do salário mínimo em 2005 era de R\$300,00, de acordo com a Lei 11.164/2005. Em 2010, o valor chegou em R\$510,00 com a Lei 12.255/2010.

Cabe acrescentar que em 2007 a Lei Complementar nº 100/07 foi sancionada pelo governador Aécio Neves que visava tornar efetivo quase 98 mil servidores designados, como alternativa à questão previdenciária e trabalhista imposta pela Emenda Constitucional nº 20/98. Na prática, a LC nº 100/2007, ao efetivar os servidores designados e equipará-los aos efetivos, as contribuições previdenciárias deixariam de ser devidas à União (INSS), em evidente burla ao princípio do concurso público expresso no art. 37, II da Constituição.

A lei foi objeto de impugnação pelo Procurador-Geral da República em 2012 por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4876 .

Referente ao período desse breve histórico, apresentamos abaixo a tabela contendo a distribuição de cargos efetivos, designados e efetivados (aqueles que foram objeto da LC nº 100/2007):

**Tabela 4** – Distribuição dos cargos efetivos, designados e efetivados de professor da rede estadual de ensino de Minas Gerais, por agrupamento docente (2009-2014)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Efetivos	72.428	65.016	58.879	51.501	53.216	49.107
Designados	34.955	48.428	56.166	56.854	67.614	66.230
Efetivados	62.766	59.875	58.328	56.461	54.109	50.471
Total	170.149	173.319	173.373	164.816.	174.939	165.808

Fonte: Amorim *et al* (2018)

De acordo com Amorim, Salej e Barreiros (2018), em 2009, a rede estadual de ensino de Minas Gerais já apresentava sinais preocupantes da ausência de profissionais efetivos, tanto assim que a maioria dos cargos de professor (72.428, correspondendo a 42,6% do total) era ocupada por professores não efetivos, enquanto os professores efetivos eram minoria. Essa situação se agravou ainda mais entre 2009 e 2014, com um declínio gradual e constante no número de professores efetivos: em 2014, eram apenas 49.107 cargos efetivos, representando apenas 29,6% do total.

As autoras chamam de “superdesignação” à precarização do trabalho docente, com contratos de curta duração e baixos salários e o estudo realizado fornece suporte para as constatações realizadas no recorte temporal (período de 2015-2023) definido nesta pesquisa.

Antônio Anastasia (PSDB) assumiu o governo em 2010, após a renúncia de Aécio Neves (PSDB) e foi eleito no mesmo ano, permanecendo no cargo até 2014. Seguindo a mesma linha ideológico-partidária, Anastasia aprofundou os princípios do Choque de Gestão, implementando o chamado Acordo de Resultados (Araújo, 2022).

A necessidade de conformidade com a Lei de Responsabilidade Fiscal resultou na não realização de concursos públicos e em medidas de contenção salarial para os profissionais do magistério. Simultaneamente, a prática de contratações temporárias de professores foi mantida, atingindo um índice de 26% dos professores em 2010 (Brito, 2014).

Ocorre que não apenas a remuneração dos professores foi alterada, mas toda a configuração da carreira, que anteriormente seguia o modelo de vencimento básico, passou por mudanças significativas no próximo governo. Foi estabelecida a impossibilidade de os servidores obterem qualquer outro benefício, gratificação ou vantagem relacionada ao tempo de serviço, quando o subsídio foi introduzido na carreira docente e também outros critérios de evolução na carreira foram modificados.

Neste governo, as carreiras de educação básica possuíam alguns benefícios que foram, nos termos da Lei estadual nº 18.875/2010, definitivamente incorporados ao valor do subsídio que, para os professores, eram: a gratificação de incentivo à docência a que se referem o art. 284 da Constituição do Estado e os arts. 2º e 4º da Lei nº 8.517, de 9 de janeiro de 1984; a gratificação de educação especial prevista no art. 169 da Lei nº 7.109, de 13 outubro de 1977; a gratificação por curso de pós-graduação prevista no parágrafo único do art. 151 da Lei nº 7.109, de 1977 e a gratificação por regime especial de trabalho prevista no art. 145 da Lei nº 7.109, de 1977, e no art. 72 da Lei nº 11.050, de 19 de janeiro de 1993.

Houve, também, a incorporação ao subsídio dos adicionais por tempo de serviço previstos nos arts. 112 e 113 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição do Estado; a vantagem pessoal prevista no § 3º. do art. 1º da Lei nº 10.470, de 15 de abril de 1991, e no art. 1º da Lei nº 13.694, de 1º de setembro de 2000; o auxílio-alimentação previsto no Decreto nº 37.283, de 3 de outubro de 1995; o adicional de desempenho previsto no art. 31 da Constituição do Estado e na Lei nº 14.693, de 30 de julho de 2003; a vantagem pessoal de que trata o art. 49 da Lei nº 15.293, de 2004; a vantagem temporária incorporável - VTI - prevista na Lei nº 15.787, de 27 de outubro de 2005; a parcela de complementação remuneratória do magistério - PCRM - prevista no art. 4º da Lei nº 17.006, de 25 de setembro de 2007; o auxílio-transporte de que trata o art. 48 da Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008 e a vantagem pessoal de que trata o § 4º - do art. 1º da Lei nº 14.683, de 30 de julho de 2003, bem como qualquer outra vantagem decorrente de apostilamento integral ou proporcional em cargo de provimento em comissão<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Conforme Arts. 1º, I e 2º, I e 3º da Lei estadual nº 18.975 de 29 de junho de 2010.

(...) desde a aprovação da Lei do PSPN até 2013, o Ministério da Educação não efetuou repasses de recursos federais aos estados e municípios que necessitam de complementação salarial para o pagamento do piso aos profissionais do magistério.

Ao que parece, a não regulamentação dessa complementação por parte da União tem prejudicado a efetividade da própria norma federal, favorecendo, inclusive, governos municipais e estaduais ao seu não cumprimento. Há casos também que a Lei do PSPN vem sendo implementada de modo a descaracterizar o próprio plano de carreira do magistério, como ocorreu na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG) com a criação do subsídio em 2010, onde houve a redução nos percentuais de movimentação da carreira e alteração na forma de pagamento, conforme mostraremos nas seções seguintes. (Coelho; Oliveira. 2016. p.295.)

Em relação à evolução na carreira, houve alteração na estrutura. A promoção (alteração de nível) obtida a cada cinco anos de efetivo exercício e nova titulação passou a ser de 10% com o subsídio, enquanto na política remuneratória anterior era de 22%. Por sua vez, a progressão (alteração de grau), obtida exclusivamente em razão do tempo de efetivo exercício, a cada dois anos, reduziu de 3% para 2%.

Aliás, conforme exposto, foram eliminados os benefícios por tempo de serviço, como o biênio (conquistado pelo docente após dois anos de efetivo exercício no cargo), o quinquênio (após cinco anos) e o trintenário (alcançado após trinta anos), que proporcionavam aos professores que já os haviam obtido por acréscimos percentuais de 5%, 10% e 10%, respectivamente, sobre a remuneração ou vencimento básico.

A tabela abaixo demonstra os valores de subsídios percebidos pelos professores, de acordo com o nível de escolaridade em razão do posicionamento do subsídio:

**Tabela 5** – Subsídio da carreira de professor – 24 horas – em 2011

Escolaridade	Grau/ Nível	A	B	...	P
Ensino Médio	T1	1.122,00	1.150,05	...	1.585,36
Licenciatura Curta	T2	1.188,00	1.217,70	...	1.678,61
Licenciatura Plena	I	1.320,00	1.353,00	...	1.865,13
Especialização	II	1.452,00	1.488,30	...	2.051,64
Certificação	III	1.597,20	1.637,13	...	2.256,80
Mestrado	IV	1.756,92	1.800,84	...	2.482,48
Doutorado	V	1.932,61	1.980,93	...	2.730,73

**Fonte:** adaptada pelo autor do item I.1 do Anexo I da Lei Estadual nº 18.975/2010

A próxima tabela apresenta os valores percebidos por professor habilitado posicionado no nível I grau A de 2011 a 2014:

**Tabela 6** – Evolução do subsídio da carreira de professor – 24 horas

ANO	Abonos e Gratificações	Subsídio
2011	VTAP*	1320,00
2012	VTAP	1386,00
2013	VTAP	1455,00
2014	VTAP	1455,00

**Fonte:** Adaptado de Brito (2013)

\* Vantagem Temporária de Antecipação do Posicionamento 2012, 2013, 2014, 2015 - Diferença financeira entre o valor da remuneração devida em 01/01/2015(cálculo do transitório), e o valor da remuneração devida em 01/01/2012 (cálculo inicial), pago de forma escalonada, em parcelas mensais correspondentes a 25% do valor integral (Janeiro: 2012 – 2013 – 2014 e 2015) em 2015, com a efetivação do posicionamento, a VTAP será incorporada e extinta.

Sob essa ótica, cabe salientar que a atuação de Antônio Anastasia introduziu em Minas Gerais o foco das reformas da administração pública propostas pela MARE da década de 1990. Essas reformas estavam centradas na retração do Estado como provedor de serviços públicos, passando a atuar mais como regulador desses serviços. O Estado passou a se concentrar mais na coordenação e indução de projetos e na institucionalização de parcerias com o setor privado (Duarte, 2019).

À época, sob o slogan de modernização, a criação da nova política remuneratória em parcela única (subsídio) para as carreiras dos servidores da Educação significaria um aumento do salário inicial, incorporando todas as vantagens permanentes, reduzindo disparidades entre as remunerações de servidores com a mesma função e que tornaria mais atraente a carreira do Magistério, com promoção a cada cinco anos e progressão a cada dois anos<sup>12</sup>. Entretanto:

Assim, embora o subsídio se apresente com um ganho em valores absolutos superior a 50% em relação à situação de vencimento básico, ele não ocorre quando comparamos com o valor do PSPN aplicado à carreira de vencimento básico em duas situações: proporcional a 24 horas semanais e de forma integral. Nos dois casos, respectivamente, observamos uma variação a mais na remuneração de aproximadamente 6% e mais de 70% em relação ao subsídio. A implementação do PSPN na carreira de vencimento básico, desse modo, representou a manutenção das garantias, vantagens, gratificações e benefícios já adquiridos ao longo do tempo, ao passo que, no subsídio, todas essas vantagens e benefícios foram incorporados no valor da remuneração e extintos. (Coelho; Oliveira. 2016. p.300.)

No ano de 2011, o governador Antônio Anastasia confrontava diversas circunstâncias adversas em sua administração, incluindo a não adesão total dos profissionais da educação ao subsídio, o julgamento do mérito e subsequente publicação do Acórdão da ADI nº 4.167 pelo STF, que declarava a constitucionalidade do PSPN (STF, 2008).

<sup>12</sup> Cf. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/1664-governador-antonio-anastasia-apresenta-proposta-de-modernizacao-e-aumento-salarial-das-carreiras-da-educacao>. Acesso em 14 jan. 2024.

Adicionalmente, havia o desenrolar de uma greve que se estendeu por mais de cem dias (Coelho; Oliveira, 2016).

Os servidores da educação que eram efetivos poderiam optar entre o subsídio e o regime remuneratório antigo, entretanto, essa ação deveria ser formalizada mediante um requerimento junto à Secretaria de Educação em um prazo de 90 (noventa) dias. De acordo com o Sind-UTE/MG, 153 (cento e cinquenta e três) mil professores optaram por permanecer na remuneração paga por vencimento básico, o que representava 76,5% do total. (COSTA;COELHO; OLIVEIRA, 2020. p.8)

Sobre o período, Duarte (2019, p.103):

Em 2011, o parecer do Supremo Tribunal Federal (STF) relativo à ADIN n. 4.167/2008 confirma a constitucionalidade da Lei do Piso e estabelece o cumprimento imediato pelos entes federados. Em Minas Gerais, o parecer do STF desencadeia uma série de ações por parte dos trabalhadores em educação e suas instituições representativas, que deságuam no movimento grevista da Rede Estadual de Ensino que se alongou por 112 dias, entre junho e setembro de 2011, considerada a mais longa paralisação da categoria no país. A negociação final entre governo e categoria resulta em uma nova política remuneratória instituída pela Lei n. 19.837, de 2 de dezembro de 2011, a qual fixa o “Modelo Unificado de Remuneração” e o sustenta ao longo do período sob a justificativa de estar cumprindo o disposto na Lei do Piso.

Posteriormente, a lei do subsídio foi alterada em 2 de dezembro de 2011 pela Lei nº 19.837/2011 para obrigar todo servidor que não tivesse feito a opção pelo novo regime de subsídio , “...será reposicionado, em 1º de janeiro de 2012, na tabela de subsídio correspondente às respectivas carreira e carga horária de trabalho”<sup>13</sup>.

A Lei nº 19.837/2011 também congelou a promoção e a progressão na carreira docente até dezembro de 2015 e, ainda que a política remuneratória por subsídio tenha elevado o vencimento inicial, verificou-se um achatamento da carreira e a extinção de benefícios.

A reforma administrativa sujeitou o financiamento da educação estadual a medidas de ajuste fiscal, o que fragilizou, por conseguinte, a política salarial dos professores ao adotar critérios questionáveis de comparação com o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN. Nesse sentido, houve um processo de desvalorização, caracterizado pela diminuição dos percentuais na carreira, juntamente com a eliminação da oportunidade para os professores obterem quaisquer outros benefícios com base no tempo de serviço. Acresce-se, ainda, que a gestão da educação intensificou um modelo de regulação educacional autoritário e impositivo,

---

<sup>13</sup> Art. 16 da Lei estadual nº 19.837 de dezembro de 2011.

ao vincular bônus por desempenho de forma desarticulada ao Plano de Carreira (Coelho; Oliveira. 2016) (Brito, 2013).

No campo político, desde 1979, Minas Gerais foi governada por partidos de centro ou de centro-direita, expressões comumente utilizadas. Em 2015, Fernando Pimentel (PT) assumiu o governo de Minas Gerais em um contexto de constrangimento financeiro, com um programa alternativo ao modelo de gestão anterior, atribuindo a este modelo a defasagem do estado em relação aos demais estados da federação. (Araújo, 2022)

De acordo com Eduardo Santos Araújo (2022), no âmbito das políticas educacionais Pimentel propôs uma abordagem diferenciada na construção da política pública, incluindo a implementação do piso nacional do magistério e, conseqüentemente, a constituição da remuneração docente, tendo valorizado os profissionais da educação e a política de educação integral. Destacam-se ainda o formato do ensino médio, as políticas para a juventude e a inserção de elementos de respeito à diversidade, dentre outras ações.

Em 30 de junho de 2015, a Lei nº 21.710/2015 foi promulgada pelo governo de Fernando Pimentel (PT), após tramitar em regime de urgência (PL 1504/2015), dispoendo sobre a política remuneratória das carreiras dos profissionais da educação básica. Um dos compromissos de campanha do governador eleito foi o fim do subsídio, retorno do vencimento básico e o pagamento do PSPN até 2018 (Coelho; Oliveira. 2016).

A nova lei não retomou as gratificações existentes, anteriores ao subsídio. A referida lei, por sua vez, eliminou os níveis T1 e T2 e realocando todo o seu contingente para o Nível I - Licenciatura Plena. Adicionalmente, introduziu o art. 19-C à Lei nº 19.837/2011, que prevê a antecipação da promoção subsequente àquelas que foram suspensas no período de 2012 a 2015. Através do art. 18, a redação do art. 21 da Lei nº 15.293/2004 foi modificada, com as disposições de aplicação especificadas no art. 19 da Lei 21.710/2015.

A Lei Estadual 21.710/2015 também instituiu promoções por escolaridade a partir de setembro daquele ano, visto que as promoções nas carreiras foram congeladas pela administração anterior e estavam originalmente programadas para serem concedidas em janeiro de 2016.

A referida lei também criou o Adicional de Valorização da Educação Básica (ADVEB) para os ocupantes de cargo de provimento efetivo das carreiras da educação,

correspondente a 5% (cinco por cento) do vencimento do servidor, a cada cinco anos de efetivo exercício, contados a partir de 1º de janeiro de 2012<sup>14</sup>.

Em 2016, os profissionais da educação realizaram uma greve em que a principal reivindicação, segundo a categoria, era o pagamento do reajuste de 11,36%, conforme estabelecido pela lei do PSPN para aquele ano. O reajuste automático já era previsto na Lei Estadual 21.710/2015 (MINAS GERAIS, 2015), assim que o percentual fosse anunciado pelo Ministério da Educação (MEC), mas não foi concedido pelo governo estadual. Como resultado da greve, foi promulgada uma nova regulamentação, Lei Estadual 22.062/2016 (MINAS GERAIS, 2016), que concedeu o reajuste de 11,36% aos professores da REE/MG (MINAS GERAIS, 2016, art. 1º), através de incorporação de abono ao salário dos professores. (Costa;Coelho; Oliveira, 2020. p.9)

Durante o governo de Pimentel houve diversos movimentos de greves cuja pauta constava o pagamento do PSPN, o que culminou com a EC 97/2017 que acrescentou na constituição estadual o Artigo 201-A para garantir a incorporação dos reajustes nacionais do PSPN.

Se por um lado as ações dos primeiros anos de mandato da gestão petista em Minas Gerais buscaram alterar de forma significativa os principais mecanismos da gestão baseada em resultados implementada ao longo dos doze anos precedentes, imprimindo um modelo de gestão com princípios mais democráticos e/ou deliberativos, por outro lado, observa-se a manutenção de instrumentos adotados no ciclo anterior que denotam um hibridismo gerencial assumido no governo de Fernando Pimentel. Neste escopo, destacamos a manutenção da ADI na estrutura de progressão na carreira do Grupo de Atividades da Educação Básica, instituída na Lei n. 21.710/2015, bem como a obrigatoriedade da Certificação Ocupacional no processo de escolha de diretor escolar das instituições públicas da rede estadual de ensino, conforme disposto na Resolução SEE/MG n. 2.795, de 28 de setembro de 2015. (Duarte, 2019, p.107)

A Emenda foi uma tentativa do governo Pimentel (PT) de honrar as promessas eleitorais, focando na institucionalização do PSPN, mas não conseguiu avançar significativamente além do que já estava estabelecido, sem resultar em um aumento salarial concreto. Em contraste com o governo Anastasia (PSDB), que estava inclinado a dismantlar a carreira dos educadores da REE/MG através de leis que desvalorizavam a experiência e a qualificação para progressão na carreira e reduziam os salários, o governo Pimentel (PT) adotou uma abordagem oposta (Costa; Coelho; Oliveira, 2020).

---

<sup>14</sup> O adicional passou a ser pago somente após intensas lutas e promulgação da Emenda a constituição estadual para alterar o artigo 116 do ADCT – Ato das Disposições Constitucionais transitórias permitindo o pagamento de adicionais apenas por tempo de serviço.

Todavia, a implementação dessas políticas de remuneração e carreiras, na forma de aumentos salariais reais, enfrentou desafios políticos tanto no nível nacional, devido à falta de apoio do governo federal na provisão de fundos adicionais, conforme estipulado no Art. 4º da Lei do PSPN, quanto no nível local, devido à crise econômica e fiscal que afetou Minas Gerais e a maioria dos estados brasileiros durante aquele mandato, de acordo com Costa, Coelho e Oliveira (2020)<sup>15</sup>.

Nesse contexto, a partir de 2016, com a ascensão de governos conservadores, houve um claro rompimento com os princípios da legalidade democrática no Brasil, marcado pela implementação de novas políticas, programas e ações pelo governo federal. Essas mudanças resultaram em retrocessos e rupturas nas áreas sociais e educacionais, além do desmantelamento de conquistas históricas no campo da educação (Ximenes e Melo, 2022).

Notadamente, as políticas alinhadas ao governo Pimentel foram extintas com a ascensão de um novo governo do estado e a existência de diferença na política educacional fruto da ideologia-partidária. A tendência democratizante cedeu lugar a práticas gerencialistas (Araújo, 2022). Ao interesse desta pesquisa, de acordo com Gouveia (2008), temos claro que associar partidos políticos a políticas educacionais não tem como objetivo atribuir um juízo de valor aos respectivos governos, mas sim identificar inclinações e tendências, destacando as diferenças entre políticas chamadas de direita e de esquerda e que compreendem de modo diverso o campo educacional e suas prioridades.

### **3.2 Organização da Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais**

Tomamos como ponto de partida apresentar a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. De acordo com o Decreto Estadual nº 48.709, de 26 de outubro de 2023<sup>16</sup>, a SEEMG tem como competência planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas, dentre outros nas quais destacamos:

---

<sup>15</sup> No âmbito jurídico podemos exemplificar a perplexidade e precarização da educação mineira reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal, em especial, nas decisões em torno da contratação de professores sem concurso público, geraram controvérsias jurídicas significativas e desafios para a gestão educacional. A exemplo, ADI 4876, ADI 5267 e ADPF 915.

<sup>16</sup> Ao longo dos últimos anos, a organização da Secretaria de Estado de Educação tem sofrido modificações em razão da modificação da estrutura administrativa do Poder Executivo no âmbito da administração pública direta. Para a presente organização, o marco foi a vigência da Lei nº 24.313, de 28 de abril de 2023. A justificativa sempre tem como fundamento a ideia de aperfeiçoar a estrutura da organização administrativa e de desenvolvimento do Estado, necessitando da readequação para melhor execução das políticas públicas a nível de Estado. A título de informação, o Decreto nº 47.758, de 19 de novembro de 2019, tratava da organização da Secretaria de Estado de Educação; Antes do decreto de 2019, esteve em vigor o Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011; Antes do Decreto de 2011, esteve em vigor o Decreto nº 43.238, de 27 de março de 2003.

I – à garantia e à promoção, com a participação da sociedade, da educação, do pleno desenvolvimento da pessoa, de seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho e para o empreendedorismo;

(...)

IV – ao estabelecimento de mecanismos que garantam a qualidade do ensino público estadual;

(...)

VII – à avaliação da educação e dos recursos humanos no setor, com a geração de indicadores educacionais e a manutenção de sistemas de informações; ;

(...)

XIII – à gestão das carreiras da educação, em articulação com a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão – Seplag;

(...)

A estrutura orgânica da SEEMG é composta por diversos órgãos e setores que desempenham funções específicas para garantir o adequado funcionamento do sistema educacional do estado. No bojo dessa pesquisa, consideramos tratar das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), vez que o processo de seleção e reunião de dados foi realizado de acordo com as informações de cada superintendência a que nos interessa a análise e a interpretação nessa seção.

As SREs têm como competência realizar, em nível regional, atividades de supervisão técnico-pedagógica, administrativa e financeira, gestão de pessoal, orientação normativa, cooperação, articulação e integração entre o Estado e os municípios, alinhadas com as diretrizes e políticas educacionais.

As SREs, divididas em Porte I e Porte II, possuem estruturas específicas, abrangendo áreas administrativas, educacionais e de pessoal, para supervisão das unidades de ensino estaduais. São 47 (quarenta e sete) Superintendências Regionais de Ensino (SRE), sendo elas subordinadas às unidades de ensino da rede estadual de Minas Gerais. São elas: Metropolitana A, Metropolitana B, Metropolitana C, Almenara, Araçuaí, Barbacena, Campo Belo, Carangola, Caratinga, Caxambu, Conselheiro Lafaiete, Coronel Fabriciano, Curvelo, Diamantina, Divinópolis, Governador Valadares, Guanhães, Itajubá, Ituiutaba, Janaúba, Janaúria, Juiz de Fora, Leopoldina, Manhuaçu, Monte Carmelo, Montes Claros, Muriaé, Nova Era, Ouro Preto, Pará de Minas, Paracatu, Passos, Patos de Minas, Patrocínio, Pirapora, Poços de Caldas, Ponte Nova, Pouso Alegre, São João del Rei, São Sebastião do Paraíso, Sete Lagoas, Teófilo Otoni, Ubá, Uberaba, Uberlândia, Unai e Varginha.

A figura abaixo apresenta a área de abrangência das Superintendências Regionais de Ensino por municipalidades. É possível constatar uma grande concentração delas nas



creche; no ensino fundamental, são 1668 escolas que ofertam os anos iniciais e 2772 que ofertam os anos finais; no ensino médio, são 2432 com o ensino propedêutico, 202 com ensino integrado e 725 com o curso normal. Do total, 309 escolas estaduais estão localizadas na zona rural dos municípios.

Sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais, a SEEMG publicou, em 26 de janeiro de 2024, a Resolução SEE nº 4.948, de 25 de Janeiro de 2024<sup>20</sup>, nas quais destacamos os seus propósitos anunciados, ciente de que a perspectiva parte do poder público: a. garantir um ambiente seguro e acolhedor, adotando medidas preventivas e saneadoras, zelando pela organização dos ambientes, monitorando o acesso de pessoas e organizando eventos escolares de forma segura; b. assegurar a formação integral dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, respeitando princípios éticos, estéticos e políticos, com centralidade no estudante e na aprendizagem; c. observar o conjunto de competências e habilidades estabelecidas no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) a serem desenvolvidas; d. regulamenta a inscrição às vagas, encaminhamento para matrícula, garantir matrícula compulsória para estudantes de educação especial, facilitar matrícula de estudantes estrangeiros em situação de refúgio, e utilizar recursos pedagógicos de classificação e responsabilidade, controle de frequência, bem como acompanhamento de estudantes infrequentes; e. sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar pelo Colegiado Escolar, sendo necessário discuti-los, implementá-los em toda escola e divulgá-los para a comunidade escolar, com orientação e acompanhamento da Superintendência Regional de Ensino; e, ao final, f. definir o calendário escolar anualmente, adequando-o às realidades locais, com participação da Comunidade Escolar, aprovação pelo Colegiado e homologação pelo Serviço de Inspeção Escolar.

### **3.3 Ingresso no serviço público estadual**

No âmbito legal, a norma básica que estabelece o regime jurídico dos servidores do Estado de Minas Gerais é a lei estadual nº 869 de 05 de julho de 1952, conhecido como

---

<sup>19</sup> Conforme cadastro de estabelecimentos de ensino ativos, segundo a dependência administrativa, a SRE, o município e a localização, realizado em 20 de novembro de 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas/>. Acesso em 25 fev. 2024.

<sup>20</sup> Anteriormente a vigência dessa resolução, vigorou a Resolução SEE nº 4.692, de 30 de dezembro de 2021.

Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais. Sobre o ingresso na carreira estabelece a referida lei:

Art. 12 – Os cargos públicos são providos por:

- I – Nomeação;
- II – Promoção;
- III – Transferência;
- IV – Reintegração;
- V – Readmissão;
- VI – Reversão;
- VII – Aproveitamento.

A lei estadual nº 869/1952 estabelece as diretrizes para investidura por meio de concurso público:

Art. 16 – A primeira investidura em cargo de carreira e em outros que a lei determinar efetuar-se-á mediante concurso, precedida de inspeção de saúde.

Parágrafo único – Os concursos serão de provas e, subsidiariamente, de títulos.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, a obrigação do concurso público deixou de ser restrita à situação específica da primeira nomeação para cargos, funções ou empregos públicos, tornando-se uma regra geral de observância obrigatória para as entidades estatais.

A alteração de cargos e a realocação de servidores para posições diferentes ou categorias funcionais diversas são consideradas práticas inconstitucionais de provimento no Serviço Público quando não precedidas pela realização prévia de concursos públicos, envolvendo provas ou provas e títulos. “A supremacia jurídica das normas inscritas na Carta Federal não permite, ressalvadas as eventuais exceções proclamadas no próprio texto constitucional, que contra elas seja invocado o direito adquirido.” (Brasil, 1993). A simples avaliação de títulos e a condução de concursos internos são insuficientes para cumprir esse requisito, representando uma violação ao princípio da isonomia.

Com a devida ressalva de uma lei criada após a antiga Constituição de 1946, a Lei nº 869/1952 possui expressões e atos não aplicáveis à ordem constitucional vigente, como, por exemplo, o instituto da transferência é banida das formas de investidura admitidas pela Constituição Federal de 1988:

O critério do mérito aferível por concurso público de provas ou de provas e títulos é, no atual sistema constitucional, ressalvados os cargos em comissão declarados em lei de livre nomeação e exoneração, indispensável para cargo ou emprego público isolado ou em carreira. Para o isolado, em qualquer hipótese; para o em carreira, para o ingresso nela, que só se fará na classe

inicial e pelo concurso público de provas ou de provas e títulos, não o sendo, porém, para os cargos subsequentes que nela se escalonam até o final dela, pois, para estes, a investidura se fará pela forma de provimento que é a “promoção”. Estão, pois, banidas das formas de investidura admitidas pela CF/1988 a ascensão e a transferência, que são formas de ingresso em carreira diversa daquela para a qual o servidor público ingressou por concurso e que não são, por isso mesmo, ínsitas ao sistema de provimento em carreira, ao contrário do que sucede com a promoção, sem a qual obviamente não haverá carreira, mas, sim, uma sucessão ascendente de cargos isolados. O inciso II do art. 37 da CF/1988 também não permite o “aproveitamento”, uma vez que, nesse caso, há igualmente o ingresso em outra carreira sem o concurso exigido pelo mencionado dispositivo. (Brasil. Supremo Tribunal Federal. ADI 231, rel. min. Moreira Alves, P, j. 5-8-1992, DJ de 13-11-1992).

Notadamente, a previsão do concurso público está prevista no art. 37, II, da Constituição Federal de 1988:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração

Nesse sentido, a Súmula Vinculante nº 43 do Supremo Tribunal Federal estabelece como: “inconstitucional toda modalidade de provimento que propicie ao servidor investir-se, sem prévia aprovação em concurso público destinado ao seu provimento, em cargo que não integra a carreira na qual anteriormente investido.”<sup>21</sup>

O legislador constituinte estabeleceu claramente as exceções à regra do concurso público e, no caso em questão, a situação não se enquadra em nenhuma dessas exceções (nomeação para cargos em comissão e a contratação por prazo determinado para atender necessidade excepcional – Art. 37, IX, da Constituição Federal).

Em relação aos concursos públicos realizados pela SEEMG, temos o Edital SEPLAG/SEE nº 01/2011, os concursos para professores de Educação Básica (PEB) para atuar nos Conservatórios Estaduais de Música (Edital SEPLAG/SEE nº 02/2014), no Ensino Religioso (Edital SEPLAG/SEE nº 03/2014), além de regramento para o Ensino Regular da rede estadual de Educação (Edital SEPLAG/SEE nº 04/2014) e em escolas especiais ou que ofertam atendimento educacional especializado (Edital SEPLAG/SEE nº 05/2014) e, ainda, o

<sup>21</sup> Cf. documento disponível em:

<https://portal.stf.jus.br/jurisprudencia/sumariosumulas.asp?base=26&sumula=2348> . Acesso em 18 maio. 2024.

Edital SEE nº 07/2017. No momento está vigente o concurso regido pelo Edital SEPLAG/SEE nº 03/2023.

Em relação ao Auxiliar de Serviços de Educação Básica – ASB, que também integra o Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo, de que trata a Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, o governo mineiro não realiza novo concurso desde 2001. O último concurso, regido pelo Edital nº 01/2001, teve sua homologação publicada em 27/12/2002. Entretanto, em 20/01/2003 teve revogada a homologação do concurso para o cargo de ASB em virtude de irregularidades apontadas pelo Ministério Público do estado no procedimento investigatório nº 10/2002.

Por exigência legal e em razão da necessidade de provimento dos cargos de professores nas escolas, Minas Gerais tem progressivamente realizado nomeações de profissionais, conforme Tabela abaixo:

**Tabela 7 - Quantidade de Professores nomeados por regional de ensino de 2015 a 2023**

<b>REGIONAL</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
ALMENARA	58	231	273	143	74	7	44	98	30
ARACUAÍ	142	200	361	221	98	28	42	57	17
BARBACENA	118	337	202	198	22	9	11	57	37
CAMPO BELO	100	183	103	111	30	3	34	35	42
CARANGOLA	74	233	94	93	25	9	20	68	30
CARATINGA	123	266	333	245	49	30	42	71	65
CAXAMBU	76	129	150	147	34	7	37	64	49
CONS. LAFAIETE	109	318	187	161	39	9	30	116	58
COR. FABRICIANO	311	485	191	129	53	36	57	129	63
CURVELO	59	162	108	107	15	3	16	36	7
DIAMANTINA	174	399	343	252	79	42	96	112	56
DIVINOPOLIS	513	505	565	328	88	49	34	307	206
GOV. VALADARES	394	498	492	342	69	54	150	166	87
GUANHAES	93	163	299	190	59	20	35	40	6
ITAJUBÁ	106	181	151	158	47	11	60	42	54
ITUIUTABA	84	127	117	101	22	5	8	23	64
JANAÚBA	194	264	324	213	48	25	40	140	111
JANÚARIA	279	119	463	372	80	65	89	107	61
JUIZ DE FORA	383	685	330	284	69	12	49	172	194
LEOPOLDINA	43	246	116	79	26	7	17	67	32
MANHUACU	176	359	218	153	44	24	31	130	92
METROPOLITANA A	816	754	420	255	180	86	428	193	281
METROPOLITANA B	1321	1289	717	298	260	131	555	728	538
METROPOLITANA C	1008	844	618	273	247	95	531	591	316
MONTE CARMELO	53	46	113	65	20	4	16	19	13
MONTES CLAROS	378	652	794	421	116	46	82	195	133

MURIAÉ	73	247	103	100	22	5	25	88	53
NOVA ERA	154	215	235	108	21	17	86	46	21
OURO PRETO	136	162	74	90	43	4	43	84	69
PARÁ DE MINAS	110	266	253	178	27	13	48	33	47
PARACATU	120	227	68	90	42	10	20	44	7
PASSOS	209	324	109	138	26	7	22	104	49
PATOS DE MINAS	179	384	185	179	36	16	30	57	68
PATROCINIO	117	201	66	103	25	2	3	6	40
PIRAPORA	76	106	144	96	31	4	35	27	17
POÇOS DE CALDAS	207	274	138	151	37	6	15	87	96
PONTE NOVA	133	417	192	181	48	17	50	69	69
POUSO ALEGRE	259	385	195	192	44	27	103	124	100
SÃO JOÃO DEL REI	119	367	122	146	26	4	19	79	55
SÃO S. DO PARAISO	157	277	150	167	28	4	32	54	44
SETE LAGOAS	284	534	161	192	68	15	32	112	49
TEOFILO OTONI	270	518	507	323	61	36	124	142	43
UBÁ	163	510	209	202	53	12	41	80	69
UBERABA	469	673	261	235	62	23	43	327	197
UBERLÂNDIA	684	767	410	179	44	44	195	365	273
UNAI	80	248	109	118	21	3	41	61	26
VARGINHA	431	588	512	305	88	46	108	168	157
Total	11615	17365	12285	8812	2746	1132	3669	5920	4191

**Fonte:** Adaptado pelo autor SISAP/SEEMG, Dezembro/2023. Concursos Editais SEE: 01-2011, 02-2014, 03-2014, 04-2014, 05-2014, 07-2017

Todos os concursos mencionados nas últimas duas décadas ofertaram vagas para professores<sup>22</sup>. O estado realizou 67.744 nomeações exclusivas para o cargo de Professor de Educação Básica entre os anos de 2015 a 2022, sendo 11.615 (2015), 17.365 (2016), 12.285 (2017), 8.812 (2018), 2.746 (2019), 1.132 (2020), 3.669 (2021) e 5.920 (2022) nomeados, conforme tabela acima. No ano de 2023, os dados analisados referentes à folha de dezembro do SISAP informa a nomeação de cerca de 6 mil excedentes do concurso vigente, sendo 4.191 nomeações de professor.

Caso o candidato nomeado não tome posse no prazo legal estabelecido pela Lei nº 869/1952, que é de 30 dias ou no caso após a posse não comece o efetivo exercício no prazo de 30 dias, também estabelecido pela referida lei, o ato é tornado sem efeito. A próxima tabela apresenta a quantidade de atos de nomeação tornadas sem efeito.

<sup>22</sup> Levando-se em conta a Lei que definiu o Plano de Carreira (Lei 15.293/2004) dos profissionais da Educação Básica, houve editais de concurso público nos anos de 2004 e 2005 para professor. Somente em 2011 houve novo concurso público, homologado em novembro/2012.

**Tabela 8** - Quantidade de atos de nomeação tornados sem efeito por Edital de 2015 a 2023

Concurso Público	2017*	2018	2022	2023	Quantidade de Torna sem efeito
Edital SEPLAG/SEE nº 02/2014	50	3	-	-	53
Edital SEPLAG/SEE nº 03/2014	142	58	1	-	201
Edital SEPLAG/SEE nº 04/2014	1758	1335	635	-	3731
Edital SEPLAG/SEE nº 05/2014	60	45	1	-	106
Edital SEE nº 07/2017	-	2	1936	3395	5333
Total	2010	1446	2573	3395	9424

**Fonte:** Elaborado pelo autor. SISAP/SEEMG, Dezembro/2023.

\* De acordo com a fonte pesquisada, não houve publicação de torna sem efeito dos atos de nomeação nos anos de 2015, 2016, 2019, 2020 e 2021.

Visando realizar o contraponto da carreira docente, apresentamos a Tabela que segue com os dados referentes aos professores nomeados que deixaram de tomar posse/exercício:

**Tabela 9** - Quantidade de atos de nomeação para Professor tornados sem efeito por Edital de 2015 a 2023

Concurso Público	2017*	2018	2022	2023	Quantidade de Torna sem efeito
Edital SEPLAG/SEE nº 02/2014	50	3	-	-	53
Edital SEPLAG/SEE nº 03/2014	142	58	1	-	201
Edital SEPLAG/SEE nº 04/2014	1604	1252	504	-	3360
Edital SEPLAG/SEE nº 05/2014	60	35	1	-	96
Edital SEE nº 07/2017	-	2	1759	3144	4905
Total	1859	1350	2265	3144	8615

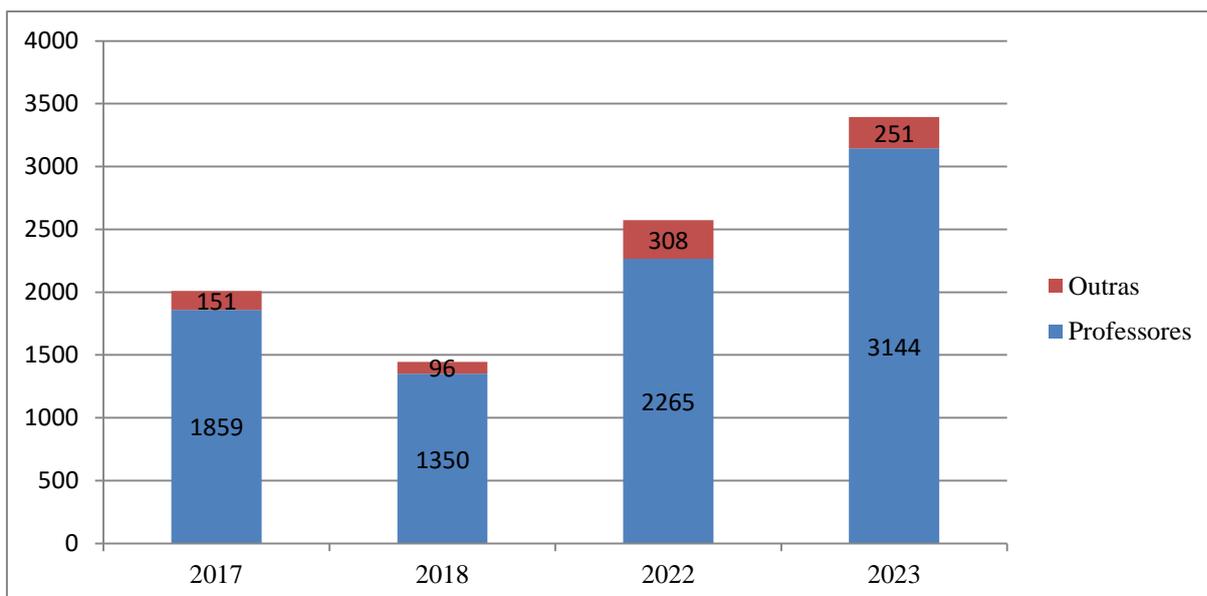
**Fonte:** Elaborado pelo autor. SISAP/SEEMG, Dezembro/2023.

\* De acordo com a fonte pesquisada, não houve publicação de torna sem efeito dos atos de nomeação nos anos de 2015, 2016, 2019, 2020 e 2021.

Por meio das tabelas 8 e 9, podemos constatar que cerca de 90% do total de torna sem efeito são de professores nomeados. Com isso, podemos estabelecer que foram necessárias novas nomeações visando suprir a demanda não atendida. Ao longo do período estudado, foram 8.615 novas nomeações de professores.

Para melhor visualizar essas informações, apresentamos a seguir 2 figuras. A primeira, cada coluna avaliada por ano contém a soma dos números de professor e das demais carreiras que deixaram de tomar posse.

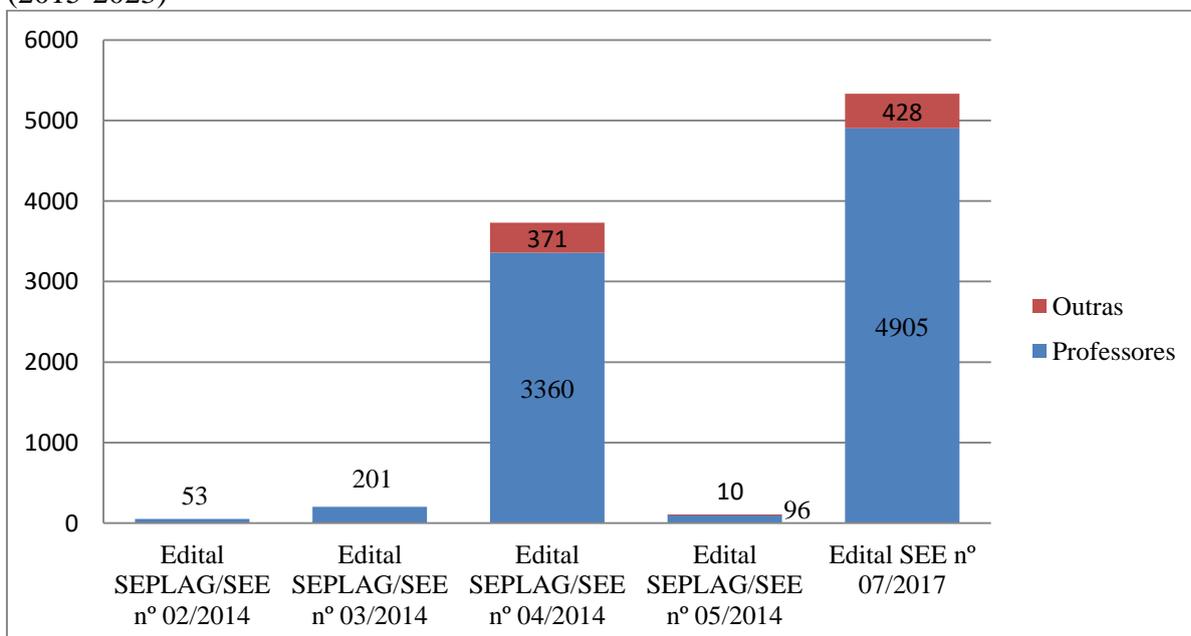
**Figura 3** – Comparativo entre a quantidade total de nomeações tornadas sem efeito por edital (2015-2023)



**Fonte:** Elaborado pelo autor

Na Figura 4, cada coluna representa um edital de concurso público e contém a soma dos números de professor e das demais carreiras que deixaram de tomar posse de cada concurso.

**Figura 4** – Comparativo entre a quantidade total de nomeações tornadas sem efeito por ano (2015-2023)



**Fonte:** Elaborado pelo autor

Os dados apresentados contribuem para análise conjunta da rede pública estadual de Minas Gerais. Convém reforçar que apenas os editais 04/2014 e 07/2017 se referem ao ensino

regular da rede estadual de Educação, sendo os demais editais especiais<sup>23</sup>. Nesse sentido, ambos os editais citados contemplam o número realmente expressivo para a análise proposta, de 12.262 e 15.300 vagas para professor, respectivamente.

O aumento do número de vagas entre os editais leva a crer na possibilidade que aqueles que ingressaram em editais de concurso anteriores ou durante a vigência do concurso de 2014 se ausentaram em maior número do que foi possível. Colabora com o entendimento o fato do Edital SEPLAG/SEE 03/2023, homologado em 24/05/2024, tenha ofertado 13.121 vagas para os cargos da carreira de professor e classificado apenas 3371 candidatos a professor na rede pública estadual<sup>24</sup>.

A tabela a seguir visa apresentar o número de vagas de professor disponíveis nos Editais de concurso público e a informação ao número de vagas efetivamente contratadas ao final do ano de publicação do Edital.

Chama a atenção o número de vagas para os editais publicados no ano de 2014, considerando que o estado mineiro já tinha ciência desde março/2014 da decisão do STF referente à Lei Complementar nº 100/2007 que em 31/12/2015 encerrou o vínculo de cerca de 70 mil servidores. Todavia, o Poder Executivo Estadual, na gestão do governador Alberto Pinto Coelho, que ocupou a função executiva de abril a dezembro e 2014, disponibilizou apenas 16.401 em todos os editais publicados em 2014.

**Tabela 10 - Quantidade de vagas ofertadas para concurso e professores convocados**

Concurso Público	Vagas de Professor no Edital	Convocados no ano
Edital SEPLAG/SEE nº 02/2014	1237	116701*
Edital SEPLAG/SEE nº 03/2014	1648	
Edital SEPLAG/SEE nº 04/2014	12.262	
Edital SEPLAG/SEE nº 05/2014	1254	
Edital SEE nº 07/2017	15300	95007
Edital SEPLAG/SEE nº 03/2023	13121	96683

**Fonte:** Elaborado pelo autor. Para os períodos 2014, o estudo realizado por Amorim, Salej e Barreiros (2018). Os demais períodos SISAP/SEEMG, Dezembro/2017 e Dezembro/2023.

\* Utilizamos o termo convocados para qualquer forma de vínculo precário com o Estado sem a investidura por concurso público. Assim estão unificados os termos “designação” e “efetivados” que já foram utilizados a depender da legislação.

Os dados apresentados demonstram a instabilidade no quadro das escolas estaduais mineiras e demonstram um cenário de grave precarização docente em relação à situação

<sup>23</sup> Edital SEPLAG/SEE nº 02/2014 para atuar em conservatórios estaduais de música. Edital SEPLAG/SEE nº 03/2014 para professor no conteúdo de ensino religioso. Edital SEPLAG/SEE nº 05/2014 para atuar em escolas especiais da rede estadual de ensino e/ou escolas estaduais que oferecem atendimento educacional especializado (AEE), contempla ainda professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>24</sup> Cf. <https://www.mg.gov.br/planejamento/documento/publicacao-da-classificacao-final-oficial-e-homologacao-do-concurso-24052024>

funcional dos professores, o que pode ser um fator significativo para entender o processo de enfraquecimento da profissão do professor, conhecido como “desprofissionalização”

Dada a dificuldade de compor o quadro com servidores efetivos, o Estado de Minas utiliza da contratação precária visando suprir a ausência de profissionais. Por meio do Decreto Estadual nº 48.109 de 30 de dezembro de 2020, regulamentou a convocação de professores e outras funções de magistério para suprir temporariamente os cargos vagos ou substituir o servidor afastado, utilizando da previsão do art. 289 da Constituição Estadual de 1989 e os arts. 115 e 116 da Lei Estadual nº 7.109/1977:

Art. 289 - Para o exercício em substituição de atividade de magistério mediante designação para função pública, dar-se-á prioridade ao servidor aprovado em concurso público para o cargo correspondente.

Art. 115 - Suplência é o exercício temporário das atribuições específicas de cargo do magistério durante a ausência do respectivo titular ou, em caso de vacância, até o provimento do cargo.

Art. 116 - A suplência dar-se-á:

- I - por substituição;
- II - por convocação.

Em relação ao ingresso, Basílio (2016) aponta que os processos de início e de desenvolvimento profissional, tanto positivos quanto negativos, adquirem um efeito duradouro, pois são renovados a cada início de carreira de um professor. Eles se tornam naturais, passando despercebidos, o que não deveria, pois os professores e professoras entram em uma instituição ou outra, definindo um espaço aberto de possibilidades em termos de relação pedagógica e de trabalho pedagógico. As análises

(...) indicam que iniciação dos novatos parece constituir um gargalo à profissionalização dos professores na educação básica, em especial nas escolas comuns da rede estadual. A ausência de orientações vai na contramão dos procedimentos habituais, por exemplo, em indústrias e no setor de serviços. Aliás, isso dá margem à hipótese de que o caso dos professores nada tem a ver com a situação dos chamados “proletários”. (Basilio, 2016, p.105)

A convocação é regulada por resoluções publicadas anualmente pela SEEMG, com fundamento no Decreto Estadual nº 48.109, de 30 de dezembro de 2020, tema que será melhor tratado nas próximas subseções.

### 3.4 O estado atual da carreira de professor da educação básica da rede estadual

A Lei Estadual nº 15.293/2004, institui as carreiras<sup>25</sup> dos profissionais de educação básica de Minas Gerais. São elas: Professor de Educação Básica - PEB; Especialista em Educação Básica - EEB; Analista de Educação - AEB; Assistente Técnico de Educação Básica - ATB; Técnico da Educação - TDE; Analista Educacional - ANE; Assistente de Educação - ASE; e, Auxiliar de Serviços de Educação Básica - ASB.

O plano de carreira e salários para os educadores englobou, além dos profissionais que atuam diretamente nas unidades escolares, aqueles que desempenham suas funções nas Superintendências de Ensino ou na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

O cargo de Professor de Educação Básica (PEB) possui carga horária semanal de trabalho estipulada em uma jornada de 24 horas, das quais 16 horas são dedicadas à docência e 8 horas às atividades extraclasse. As 8 horas destinadas às atividades extraclasse devem ser distribuídas da seguinte maneira: 4 horas em um local de livre escolha do professor e 4 horas na própria escola ou em local designado pela direção.

A definição dos dias e horários para cumprimento das atividades extraclasse pelo PEB é realizada em conjunto com a equipe gestora da escola, incluindo o Diretor Escolar, Vice-Diretor e Especialista em Educação Básica<sup>26</sup>. Essa definição levará em consideração a organização e horários de funcionamento da escola, bem como a compatibilização da carga horária, a qual deverá ser cumprida em local determinado pelo Diretor Escolar.

O artigo 4º da Lei Estadual nº 15.293/2004 propõe a estruturação das carreiras dos Profissionais de Educação Básica com base em princípios fundamentais. Esses princípios incluem a valorização do profissional da educação mediante a adoção de um regime jurídico único. Além disso, destaca-se a importância de manter um sistema contínuo de formação acessível a todos os servidores, promovendo o aperfeiçoamento profissional e oportunidades de ascensão na carreira.

O texto também enfatiza a necessidade de estabelecer normas e critérios que valorizem o desempenho profissional e a formação contínua, privilegiando esses aspectos em relação ao tempo de serviço para promoção e progressão na carreira. A remuneração proposta

---

<sup>25</sup> De acordo com a legislação estadual, considera-se “carreira o conjunto de cargos de provimento efetivo agrupados segundo sua natureza e complexidade e estruturados em níveis e graus, escalonados em função do grau de responsabilidade e das atribuições da carreira;” (Minas Gerais, Art. 2º, II da Lei Estadual nº 15.293/2004).

<sup>26</sup> Visando estabelecer diretrizes sob o cumprimento das atividades extraclasse, a SEEMG expediu a Resolução SEE N° 4.968, de 23 de fevereiro de 2024. Antes da Resolução vigoravam ofícios e instruções que versam sobre pontos específicos das atividades extraclasse como, por exemplo, o Ofício Circular GS nº 2663/2016.

deve ser compatível com a complexidade das tarefas e o nível de responsabilidade exigido para o eficiente desempenho das atribuições do cargo ocupado.

Além disso, o artigo 4º destaca a importância da evolução do vencimento básico, do grau de responsabilidade e da complexidade das atribuições de acordo com o posicionamento do servidor na carreira, considerando seu grau e nível. A remuneração das carreiras da educação foi estabelecida pela Lei Estadual 21.710/2015, tendo havido sucessivos aumentos a partir de 2016, conforme Tabela 11 abaixo:

**Tabela 11** – Vencimento Inicial da carreira de professor – PEBIA (2015 – 2023) – 24 horas semanais

Vencimento	Início	Fim
1.455,30	15/06/2015	31/12/2015
1.620,62	01/01/2016	31/05/2017
1.982,54	01/06/2017	30/06/2018
2.135,64	01/07/2018	31/12/2021
2.350,49	01/01/2022	31/12/2022
2.652,29	01/01/2023	31/12/2023

**Fonte:** Elaborado pelo Autor.

O professor habilitado convocado com 24 horas semanais recebe o equivalente ao nível I, grau A da carreira de professor efetivo. Por sua vez, o Professor não habilitado com 24 horas semanais recebeu, em 2023, o valor de R\$ 2.519,67, o equivalente a 95% do valor recebido por profissional habilitado no nível I, grau A<sup>27</sup>.

O professor que não possui a carga horária completa, ou seja, aquele que exerce menos de 16 horas no regime de 24 horas semanais, recebe o vencimento básico de forma proporcional.

Em relação ao salário docente, Gatti e Barreto (2009) verificam que o professor possui rendimento médio inferior às demais profissionais de nível superior. Ao observar os vencimentos docentes, no Brasil, destacam que:

[...] nos defrontamos com legislações, fontes de recursos e orçamentos muito diferentes. Há no país 5561 municípios, 26 estados e um Distrito Federal, cada qual com seus sistemas de ensino e regulamentações próprias. A situação é bastante heterogênea e complexa nos aspectos referentes à carreira e salários de professores, entre estados e municípios (conforme região, características da população, sistema produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais ou estaduais, tradições políticas e culturais etc.). Na estrutura de carreira no setor público há diferenciação entre cargos e funções, com implicações quanto às formas de preenchimento de vagas e salários, o que se reflete em opções diversificadas em cada

<sup>27</sup> Previsto no Art. 8º, §2º do Decreto nº 45.527/2010.

instância governamental no que se refere à incorporação de professores ao sistema e na progressão funcional. (Gatti; Barreto. 2009. p.237 -238)

A seção II da Lei estadual nº 15.293/2004 trata do desenvolvimento na carreira, que ocorre basicamente sob duas formas: a progressão ou a promoção.

A progressão é a passagem do servidor do grau em que se encontra para o grau subsequente no mesmo nível da carreira a que pertence, obtendo o equivalente a 2% de aumento. Fará jus à progressão o servidor que preencher os seguintes requisitos: encontrar-se em efetivo exercício, ter cumprido o interstício de dois anos de efetivo exercício no mesmo grau e ter recebido duas avaliações de desempenho individual satisfatórias desde a sua progressão anterior, nos termos das normas legais pertinentes (Minas Gerais, 2023c).

A promoção é a passagem do servidor de um nível para o nível imediatamente superior, na mesma carreira a que pertence, obtendo o equivalente a 10% de aumento. Fará jus à promoção o servidor que preencher os seguintes requisitos: encontrar-se em efetivo exercício, ter cumprido o interstício de cinco anos de efetivo exercício no mesmo nível, ter recebido cinco avaliações de desempenho individual satisfatórias, desde a sua promoção anterior, nos termos das normas legais pertinentes e comprovar a titulação mínima exigida. É necessário o preenchimento de todos os requisitos estabelecidos no art. 18 da lei nº 15.293/2004 para a concessão da promoção (Minas Gerais, 2023d).

Para promoção aos níveis em que a titulação mínima exigida seja a pós-graduação "lato sensu", o mestrado ou o doutorado, o servidor poderá comprovar, alternativamente, a aprovação em exame de certificação ocupacional realizado pela SEE ou por instituição por ela credenciada, nos termos do regulamento. O posicionamento do servidor no nível para o qual for promovido dar-se-á no grau equivalente àquele em que estava posicionado no nível anterior, na data da promoção.

Para a primeira promoção dos servidores admitidos até 31/12/2007, deve ter ocorrido o término do Estágio Probatório, uma vez que o período de cinco anos (1.825 dias) de efetivo exercício, conforme estabelecido no §1º, inciso I, art. 18 Lei estadual da nº 15.293/2004 e Art. 19 da Lei nº 21.710/2015, inicia-se a partir dessa data. Em efeitos práticos, o servidor nomeado até 2007 precisa de 8 anos para ter direito à primeira promoção na carreira, as demais ocorrem a cada 5 anos desde que observados os outros requisitos previstos na legislação mineira.

Já para os servidores admitidos após 01/01/2008, o período de cinco anos para a primeira promoção começa a ser contado a partir da data de início do exercício, conforme as disposições dos artigos 18 e 19 da Lei nº 21.710/2015.

Com base na regra vigente, passamos a exemplificar uma situação hipotética de concessão de promoção, a de um servidor que ingressou em 28/04/2014, possuindo além da habilitação plena para o exercício do cargo de professor, diploma de mestrado concluído. Caso preencha todos os requisitos previstos terá direito ao nível II (especialização) da carreira em 2019. Em 2024 terá nova promoção ao nível III (certificação) e somente em 2029 será posicionado no nível IV, referente ao mestrado. Se possuir diploma de doutorado terá direito à promoção na carreira ao último nível da carreira de professor apenas a partir do ano de 2034.

A Tabela a seguir contempla a quantidade de servidores com Pós-Graduação *Strictu Sensu* – Mestrado, por regional de ensino, efetivo e convocado, de 2020 a outubro de 2023.

**Tabela 12** - Quantidade de servidores com Pós-Graduação *Strictu Sensu* – Mestrado, por regional de ensino, efetivo e convocado, de 2020 a outubro 2023.

Regional	Efetivo				Convocado			
	2020	2021	2022	2023	2020	2021	2022	2023
Conselho Estadual De Educação	5	5	5	6	0	0	0	0
Metropolitana A	101	134	152	194	14	11	88	112
Metropolitana B	163	195	211	252	9	10	102	109
Metropolitana C	100	142	160	190	6	6	85	77
Sede Da Secretaria	41	37	36	41	0	0	2	2
SRE Almenara	9	13	14	20	0	1	8	11
SRE Araçuaí	8	10	12	18	1	2	5	8
SRE Barbacena	40	56	67	78	0	2	36	44
SRE Campo Belo	47	54	57	70	6	6	30	37
SRE Carangola	27	30	31	33	0	1	10	10
SRE Caratinga	37	43	45	50	1	1	16	18
SRE Caxambu	25	33	34	42	2	4	21	23
SRE Conselheiro Lafaiete	50	70	75	85	4	7	40	43
SRE Coronel Fabriciano	40	50	53	59	0	1	19	21
SRE Curvelo	10	12	13	14	1	0	6	5
SRE Diamantina	22	38	40	49	2	3	22	25
SRE Divinópolis	115	126	133	156	17	16	82	97
SRE Governador Valadares	32	41	47	51	2	2	15	17
SRE Guanhães	6	9	9	11	1	1	4	3
SRE Itajubá	29	33	35	38	4	4	23	20
SRE Ituiutaba	36	41	45	53	5	7	33	41
SRE Janaúba	12	17	19	25	0	0	7	7
SRE Januária	9	11	11	13	0	0	4	4
SRE Juiz De Fora	197	264	296	350	4	7	121	128
SRE Leopoldina	31	34	38	43	2	3	18	24
SRE Manhuaçu	27	35	36	41	0	0	7	8
SRE Monte Carmelo	17	20	23	25	0	0	10	9
SRE Montes Claros	66	79	94	118	4	3	36	38

SRE Muriaé	28	33	35	38	3	2	16	13
SRE Nova Era	25	28	29	33	0	1	12	15
SRE Ouro Preto	51	83	86	106	5	8	55	56
SRE Para De Minas	15	18	20	24	0	0	8	9
SRE Paracatu	16	18	20	28	0	0	5	7
SRE Passos	35	44	49	55	2	1	26	26
SRE Patos De Minas	38	46	49	55	4	4	24	26
SRE Patrocínio	17	21	23	24	0	0	9	13
SRE Pirapora	14	20	21	23	0	0	3	5
SRE Poços De Caldas	29	35	39	49	2	1	14	24
SRE Ponte Nova	69	87	90	99	2	6	47	50
SRE Pouso Alegre	42	46	51	61	4	5	22	23
SRE São Joao Del Rei	53	70	79	96	1	2	36	52
SRE São Sebastiao Do Paraiso	29	30	32	37	4	2	21	22
SRE Sete Lagoas	22	28	33	36	1	0	11	13
SRE Teófilo Otoni	26	27	30	36	0	1	4	8
SRE Ubá	51	63	70	80	1	4	44	44
SRE Uberaba	79	102	114	135	6	11	60	65
SRE Uberlândia	211	232	259	318	21	17	134	152
SRE Unai	9	15	15	16	0	0	4	5
SRE Varginha	87	97	106	128	4	5	49	58
Total	2248	2775	3041	3602	145	168	1454	1627

**Fonte:** Adaptado pelo autor SISAP. FOLHA: Dezembro/2020, Dezembro/2021, Dezembro/2022 e Outubro/2023.

De acordo com as tabelas, verifica-se que há um aumento do número de servidores com mestrado de 2248 em 2020 para 2.602 em 2023 entre os servidores efetivos. Em termos de SRE Uberlândia<sup>28</sup>, foram 318 servidores, o que corresponde a quase 4% do total de 8.403 ativos em 2023.

A próxima Tabela contempla a quantidade de servidores com Pós-Graduação *Strictu Sensu* – Doutorado, por regional de ensino, efetivo e convocado, de 2020 a outubro de 2023:

**Tabela 13** - Quantidade de servidores com Pós-Graduação *Strictu Sensu* – Doutorado, por regional de ensino, efetivo e convocado, de 2020 a out.2023

Regional	Efetivo				Convocado			
	2020	2021	2022	2023	2020	2021	2022	2023
Metropolitana A	7	10	10	19	0	0	4	12
Metropolitana B	8	11	13	16	0	1	12	16
Metropolitana C	11	14	14	16	1	0	6	8
Sede Da Secretaria	1	3	3	3	0	0	0	0

<sup>28</sup> Conforme relatório de 22/01/2024 da SEE, dados registrados no SISAP FOLHA: Dezembro/2023.

SRE Almenara	2	2	2	2	0	0	2	2
SRE Araçuaí	1	1	1	1	0	0	0	0
SRE Barbacena	2	2	2	2	0	0	2	2
SRE Campo Belo	8	8	8	9	1	1	4	5
SRE Carangola	5	5	5	6	0	1	1	2
SRE Caxambu	1	1	1	2	0	0	1	2
SRE Conselheiro Lafaiete	2	4	4	3	0	0	2	1
SRE Coronel Fabriciano	1	1	1	1	0	0	0	1
SRE Diamantina	1	1	1	2	0	0	1	3
SRE Divinópolis	6	6	7	12	2	2	5	6
SRE Governador Valadares	1	0	1	2	1	1	2	3
SRE Itajubá	2	3	3	4	0	0	1	1
SRE Ituiutaba	3	4	4	5	1	3	5	6
SRE Janaúba	0	1	1	2	0	0	0	0
SRE Juiz De Fora	19	29	32	39	0	2	10	14
SRE Leopoldina	7	7	7	8	0	0	3	6
SRE Manhuaçu	3	3	3	3	0	0	0	1
SRE Monte Carmelo	2	2	2	2	0	0	0	0
SRE Montes Claros	8	8	8	11	0	0	2	2
SRE Muriaé	2	2	2	2	2	1	3	3
SRE Nova Era	2	2	2	2	0	1	2	2
SRE Ouro Preto	3	5	5	8	2	1	6	7
SRE Paracatu	0	0	1	1	0	0	1	1
SRE Passos	0	2	2	4	0	0	2	3
SRE Patos De Minas	0	1	1	3	1	0	1	1
SRE Patrocínio	1	1	1	1	0	0	0	0
SRE Pirapora	1	1	1	1	0	0	0	1
SRE Poços De Caldas	6	6	6	9	1	0	1	4
SRE Ponte Nova	5	8	8	9	0	0	3	4
SRE Pouso Alegre	1	2	3	4	0	0	0	2
SRE São Joao Del Rei	2	2	3	4	0	0	2	5
SRE São Sebastiao Do Paraiso	4	4	4	5	0	0	2	3
SRE Sete Lagoas	2	3	3	5	0	0	0	1
SRE Ubá	5	5	5	7	0	0	2	3
SRE Uberaba	4	6	7	8	1	1	6	7
SRE Uberlândia	17	20	24	36	3	2	16	25
SRE Varginha	1	1	1	2	0	0	0	2
Total	157	197	212	281	16	17	110	167

**Fonte:** Adaptado pelo autor SISAP. FOLHA: Dezembro/2020, Dezembro/2021, Dezembro/2022 e Outubro/2023.

De acordo com a tabela 13, verifica-se um aumento do número de servidores efetivos com doutorado de 157 em 2020 para 281 em 2023. Em termos de SRE Uberlândia, 36 servidores alcançaram essa titulação, o que corresponde a quase 0.5% (meio por cento) do total ativo naquele ano.

Em relação às tabelas 13 e 14, podemos constatar que nos últimos anos poucos servidores concluíram cursos de mestrado e doutorado, o que permite inferir ocorrer por conta das exigências presentes no plano de carreira existente.

**Tabela 14** - Quantidade de professores efetivos com Pós-Graduação *Strictu Sensu* – Mestrado e Doutorado, por regional de ensino, efetivo e convocado, no nível correspondente em 2023.

<b>Regional Exercício</b>	<b>NÍVEL – IV Mestrado</b>	<b>NÍVEL – V Doutorado</b>
Metropolitana A	16	0
Metropolitana B	32	3
Metropolitana C	27	0
SRE Almenara	4	0
SRE Araçuaí	1	0
SRE Barbacena	9	0
SRE Campo Belo	11	1
SRE Carangola	5	1
SRE Caratinga	12	0
SRE Caxambu	6	0
SRE Conselheiro Lafaiete	20	0
SRE Coronel Fabriciano	15	0
SRE Curvelo	3	0
SRE Diamantina	10	0
SRE Divinópolis	26	1
SRE Governador Valadares	11	0
SRE Guanhães	2	0
SRE Itajubá	6	1
SRE Ituiutaba	3	0
SRE Janaúba	7	0
SRE Januária	1	0
SRE Juiz De Fora	47	0
SRE Leopoldina	2	0
SRE Manhuaçu	14	0
SRE Monte Carmelo	4	1
SRE Montes Claros	21	0
SRE Muriaé	3	0
SRE Nova Era	5	0
SRE Ouro Preto	8	0
SRE Para De Minas	10	0
SRE Paracatu	2	0
SRE Passos	5	0
SRE Patos De Minas	15	0
SRE Patrocínio	6	0
SRE Pirapora	7	0
SRE Poços De Caldas	6	0
SRE Ponte Nova	9	1

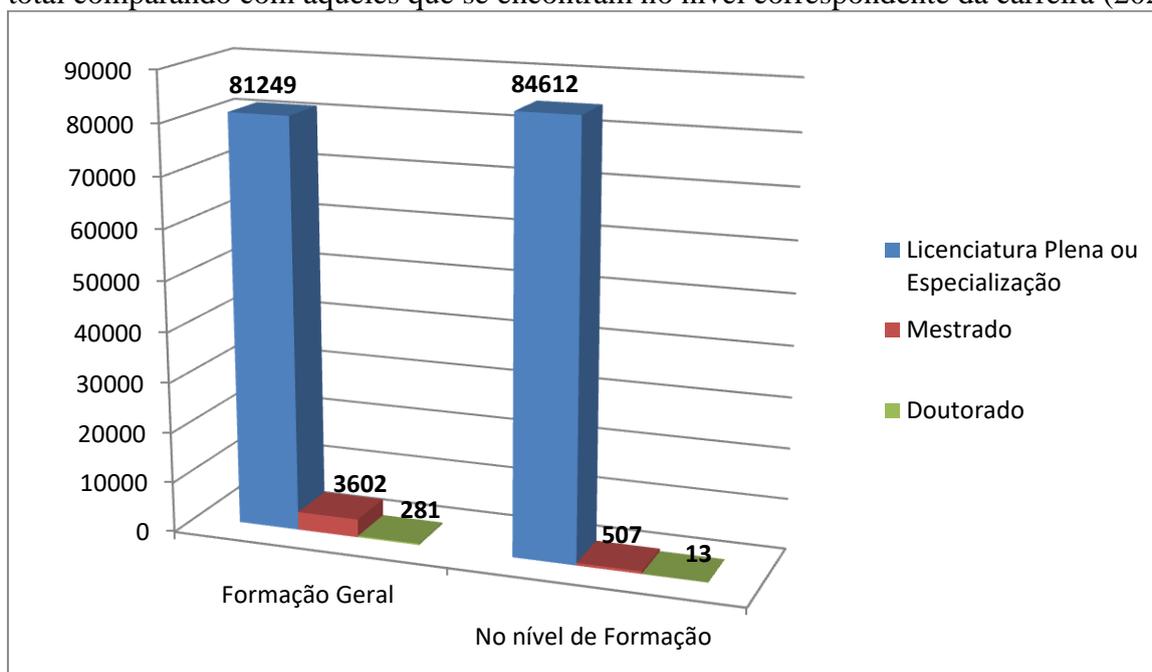
SRE Pouso Alegre	7	0
SRE São Joao Del Rei	5	0
SRE São Sebastiao Do Paraiso	4	0
SRE Sete Lagoas	5	1
SRE Teófilo Otoni	4	0
SRE Ubá	10	0
SRE Uberaba	11	1
SRE Uberlândia	40	2
SRE Unai	4	0
SRE Varginha	26	0
Total	507	13

**Fonte:** Adaptado pelo autor SISAP. FOLHA: Dezembro/2023.

Como vimos, para a carreira de professor são necessários quinze anos para o servidor efetivo receber pelo nível de mestrado e vinte anos para o doutorado, caso alcance essas formações. Com base nas tabelas anteriores, podemos verificar que em 2023 apenas 13 servidores de toda a SEEMG recebiam pelo doutorado por estarem no nível de carreira correspondente, apesar de 281 professores possuírem o título acadêmico. Consideração a titulação em sede de mestrado, temos 507 no nível e 3.602 professores aguardando completar todos os requisitos legais para receberem pela titulação.

A figura a seguir revela um gargalo que não incentiva o professor investir em sua formação continuada.

**Figura 5** – Comparativo entre o total de professores efetivos e aqueles formação *strictu sensu* total comparando com aqueles que se encontram no nível correspondente da carreira (2023)



**Fonte:** Elaborado pelo autor:

Nessa esteira, o governador Romeu Zema encaminhou em março de 2023 o Projeto de Lei nº 406/2023, que altera a lei nº 15.293/2004 e pretende remover o nível V da estrutura da carreira de professores de educação básica, correspondente ao nível de doutorado.

O projeto atinge a estrutura do sistema de ensino da polícia militar, criando cargos naquele sistema pertencentes à Secretaria de Estado de Defesa Social, extinguindo 4.810 cargos de professor, 445 cargos de especialista em educação básica, 1.607 cargos de auxiliar de serviços de educação básica e 38 cargos comissionados de diretor de escola, todos esses da Secretaria de Estado de Educação.

A título de referência, o PL cria 30 novos cargos de diretor de escola do Colégio Tiradentes da Polícia Militar, ampliando para um total de 60 sessenta cargos, ao passo que extingue 38 cargos de diretor de escola da SEEMG, o que contabilizaria 3.962 cargos, o que denota o interesse e um claro avanço na criação de escolas militares.

De acordo com Tiellet (2019), as escolas militares concretizam e sustentam, com variados argumentos, o pensamento conservador e a personalidade autoritária presentes nos mais diferentes espaços sociais. Por essa razão, muitos candidatos a diferentes cargos de poder incluem em seus discursos a defesa da implantação de escolas militares em seus estados, visando angariar votos para se elegerem ou se reelegerem, o que praticamente assegurar o apoio dos segmentos conservadores e autoritários mais evidentes da sociedade. Conforme Tiellet (2019):

A criação e expansão das escolas/colégios militares se apresentam para a população como resultante da demanda popular e do segmento conservador e autoritário, que tenta impor sua régua regulatória à sociedade; também se apresenta como solução para a má qualidade do ensino, para a violência e a criminalidade.

Cabe aqui mencionar o intuito do governo estadual em remover o nível V da estrutura da carreira de professores de educação básica, ao mesmo tempo em que promove o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, conhecido como Trilhas Educadores, especialmente em programas stricto sensu (mestrado e doutorado), conforme previsto na Resolução SEE nº 4.697, de 13 de janeiro de 2022 e na Resolução SEE nº 4.834 de 13 de abril de 2023.

É no mínimo curioso que um projeto que visa aperfeiçoar a qualidade do ensino da rede pública estadual de Minas e visa a valorização de seus servidores, credenciando<sup>29</sup> e repassando dinheiro público às instituições de ensino superior públicas e privadas, perca sua relevância durante o próprio governo mediante a apresentação do referido projeto de lei.

Para que possamos visualizar com maior acuidade as informações apresentadas até o momento, foram realizados outros levantamentos de dados referentes a situações funcionais próprias de servidores efetivos.

A Lei nº 7.109/77 estabelece, para efeitos de lotação dos servidores do quadro de magistério, o cargo vago sob diferentes possibilidades:

Art. 82 - Para efeito de lotação em unidade estadual de ensino ou em outra unidade da Secretaria de Estado da Educação, o lugar do servidor do magistério é considerado:

(...)

II - vago, nos casos de:

- a) adjunção;
- b) disposição;
- c) remoção;
- d) mudança de lotação;
- e) licença para tratar de interesses particulares;
- f) licença para acompanhar o cônjuge servidor ou empregado público;
- g) afastamento preliminar à aposentadoria;
- h) exoneração;
- i) demissão;
- j) promoção;
- l) transferência;
- m) aposentadoria;
- n) posse em outro cargo, desde que dela se verifique acumulação vedada;
- o) falecimento (Minas Gerais, 1977)

Considerando as disposições presentes após a Constituição de 1988, e os dados passíveis de levantamento concreto para a presente pesquisa, foram analisadas outras informações solicitadas junto à SEEMG buscando construir dados que revelassem o abandono temporários até o abandono definitivo (Lapo e Bueno, 2003).

Conforme tratado por Lapo e Bueno (2003), assim como o processo de se tornar professor é contínuo e envolve a construção da identidade docente, o processo de deixar de ser professor também se revela, com base nas histórias dos ex-professores no estudo realizado pelas autoras, como um percurso gradual desenvolvido ao longo de sua carreira profissional. Assim, segundo Lapo e Bueno (2003, p.75):

---

<sup>29</sup> Cf. Edital de Credenciamento nº 01/2023, Processo SEI nº 1260.01.0009457/2023-38, disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/trilhas-de-futuro-educadores-2023/#gallery-1>. Acesso em 8 mai. 2024.

O abandono, neste caso, não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, o cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor. Esse cancelamento, visto como a ruptura total dos vínculos necessários ao desempenho do trabalho, pode ser decorrente da ausência parcial e/ou do enfraquecimento anterior desses vínculos.

Esse adiamento do abandono definitivo de um trabalho que deixou de ser fonte de prazer e equilíbrio, e muitas vezes por uma escolha realizada em momento de vida importante, seja por causa das expectativas de emprego, medo de fracasso, medo das perdas ou outros motivos, gera diversos mecanismos de evasão. Esses mecanismos atuam como "válvulas de escape" para as pressões enfrentadas pela pessoa, já que essas pressões não podem ser eliminadas permanentemente no momento (Lapo; Bueno, 2003).

Entre os abandonos temporários, ao interesse da pesquisa empreendida, fizemos a opção por tratar da Licença para Tratar de Interesses Particulares (LIP) e da Adjunção.

A Licença para tratar de interesses particulares (LIP), prevista na Lei 869/1952 (art. 179) e na Emenda Constitucional Estadual (ECE) 49/01 (art. 35), é uma autorização não remunerada concedida ao servidor ocupante de cargo efetivo após dois anos de serviço, desde que esteja em dia com as obrigações financeiras, não esteja ocupando cargo em comissão ou função gratificada e não esteja enfrentando processo administrativo. Essa licença pode ser estendida por mais dois anos, mantidos os mesmos requisitos.

A adjunção refere-se ao desempenho de funções específicas do cargo de Professor ou Especialista em Educação Básica em escolas ou em outros órgãos ou entidades de ensino que não façam parte da rede estadual (prevista nos arts. 84 a 89 da Lei nº 7.109/197). Por sua vez, a disposição é a transferência temporária do servidor para trabalhar em outro órgão ou entidade da administração direta, autárquica e fundacional que não seja o seu local de lotação, respeitando a conveniência do serviço público, conforme previsto no Art. 72 da Lei 869/1952.

Esses afastamentos próprios de servidores efetivos ocasionam a perda de sua lotação, sendo supridos por outros profissionais em cargo vago. Sobre a quantidade de disposições/adjunções e LIP concedidas em 2022 a 2023, a tabela que segue permitiu alcançar as seguintes informações e revelar dados.

**Tabela 15** - Quantidade de servidores afastados por Disposição/Adjunção ou LIP – Licença para tratar de interesses particulares, por regional de ensino, em 2022 a out.2023

Regional Exercício	2022		2023	
	Disp/ Adjunção	LIP	Disp/ Adjunção	LIP

Metropolitana A	17	607	13	578
Metropolitana B	39	909	38	907
Metropolitana C	55	721	59	651
Sede da Secretaria	0	34	0	39
SRE Almenara	8	178	8	212
SRE Araçuaí	28	302	30	301
SRE Barbacena	7	235	9	227
SRE Campo Belo	0	50	8	63
SRE Carangola	1	87	1	93
SRE Caratinga	28	257	25	228
SRE Caxambu	2	74	3	85
SRE Conselheiro Lafaiete	7	129	8	136
SRE Coronel Fabriciano	8	325	11	354
SRE Curvelo	5	86	5	107
SRE Diamantina	11	270	19	392
SRE Divinópolis	17	367	21	362
SRE Governador Valadares	8	381	8	475
SRE Guanhães	10	93	9	112
SRE Itajubá	2	80	3	92
SRE Ituiutaba	1	41	2	53
SRE Janaúba	1	247	0	262
SRE Januária	8	202	8	191
SRE Juiz De Fora	3	349	5	271
SRE Leopoldina	1	106	3	98
SRE Manhuaçu	14	182	12	148
SRE Monte Carmelo	0	59	0	45
SRE Montes Claros	5	550	19	688
SRE Muriaé	2	165	3	150
SRE Nova Era	12	120	10	125
SRE Ouro Preto	1	56	1	61
SRE Para De Minas	1	91	3	96
SRE Paracatu	2	63	3	79
SRE Passos	2	155	12	165
SRE Patos De Minas	0	117	4	187
SRE Patrocínio	5	56	11	74
SRE Pirapora	4	71	4	100
SRE Poços De Caldas	7	94	5	85
SRE Ponte Nova	6	189	7	169
SRE Pouso Alegre	4	192	4	204
SRE São Joao Del Rei	0	113	0	132
SRE São Sebastiao do Paraiso	3	134	8	110
SRE Sete Lagoas	5	158	8	174
SRE Teófilo Otoni	13	632	11	543
SRE Ubá	30	159	50	195
SRE Uberaba	58	280	64	338

SRE Uberlândia	13	316	11	352
SRE Unaí	1	86	4	89
SRE Varginha	23	267	74	321
Total	478	10435	624	10919

Fonte: SISAP. FOLHA: Dezembro/2022 E Outubro/2023

De acordo com a tabela 15, podemos verificar uma média de dez mil servidores em LIP e um aumento do número de servidores em adjunção/disposição que pode ser fruto do projeto recente denominado “mãos dadas”, previsto por meio da Resolução SEE nº 4.584/2021<sup>30</sup>.

Outras formas de abandono temporário podem ser utilizadas como, por exemplo, as faltas, licenças para tratamento de saúde, afastamento para curso. Apesar dos conceitos e aplicações diferentes, cada um dos mecanismos legais pode ser tratado como afastamento físico do ambiente de trabalho e pode permitir ao professor encontrar equilíbrio ao se distanciar das dificuldades que geram os conflitos que está enfrentando, conforme Lapo e Bueno (2003).

Lapo e Bueno (2003) investigaram a desistência da carreira docente na rede pública e/ou da profissão de professores da rede estadual de ensino de São Paulo, tratando das várias formas de abandono, tais como faltas, licenças curtas e licenças sem vencimentos, esclarecendo que os abandonos se tornam mais frequentes no período que antecede o pedido de exoneração, ou seja, o abandono definitivo. Nesse sentido, as autoras acreditam haver um ponto em que essas estratégias não são mais suficientes para aliviar as tensões e frustrações do professor.

A seguir, Lapo e Bueno (2003) apontam que o abandono definitivo ocorre ao retornarem de seus afastamentos, pois os professores encontram a mesma situação, sem qualquer melhoria significativa nas condições de trabalho, o que aumenta o desânimo e o desencanto. Além disso, há um limite para a utilização desses mecanismos de evasão, pois eles são restringidos não apenas pelas normas do sistema educacional, que limitam o tempo de afastamento físico, mas também, e principalmente, pelas características do próprio professor. A forma como ele enfrenta situações conflitantes e sua postura existencial diante da vida e do trabalho determinam o tipo e a duração dos distanciamentos psicológicos.

<sup>30</sup> Sobre o assunto

cf.: [https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2022/08/05\\_educacao\\_projeto\\_maos\\_dadas\\_montes\\_c\\_laros\\_norte](https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2022/08/05_educacao_projeto_maos_dadas_montes_c_laros_norte) e <https://sindutemg.org.br/noticias/sind-ute-mg-denuncia-leilao-feito-pelo-governo-zema-com-o-projeto-maos-dadas-milhoes-de-recursos-da-educacao-publica-em-troca-da-municipalizacao/> >. Acesso em 10 mai. 2024.

A seguir, apresentamos a quantidade de servidores que optaram pelo abandono definitivo da carreira, por regional de ensino:

**Tabela 16** - Quantidade de servidores exonerados por regional de ensino de 2015 a out.2023 – todas as carreiras.

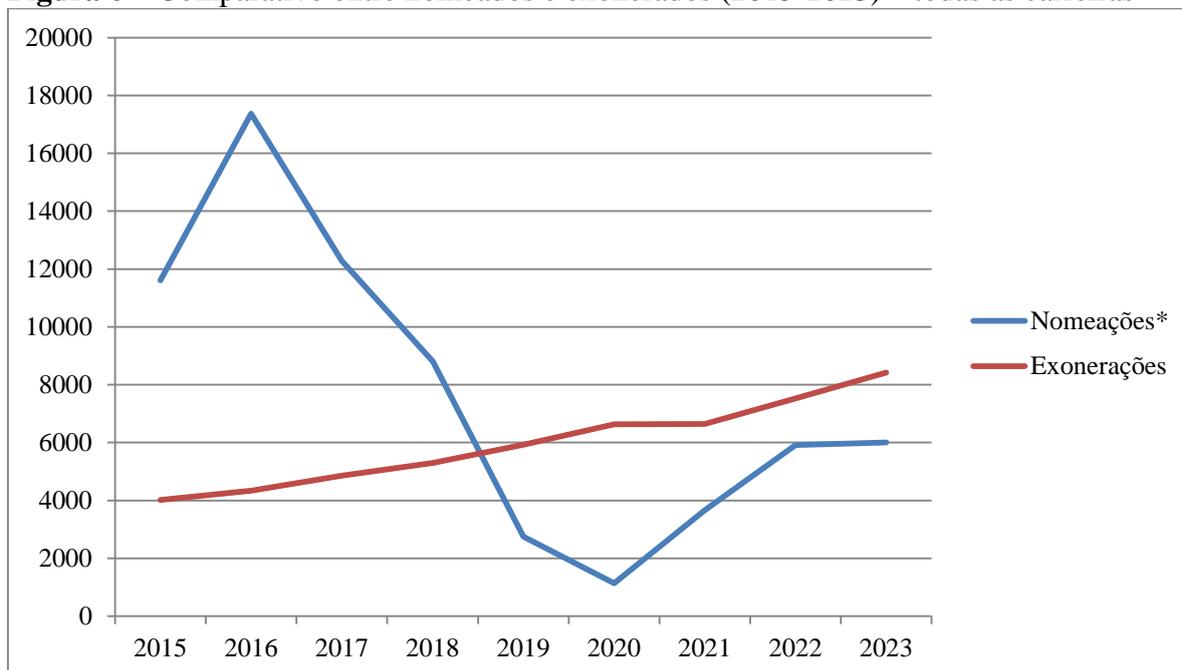
Regional Exercício	Efetivos									Total
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Metropolitana A	193	220	259	284	314	329	354	421	472	2846
Metropolitana B	259	305	349	388	433	451	492	622	738	4037
Metropolitana C	382	338	362	391	428	446	477	572	657	4053
Sede da Secretaria	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
SRE Almenara	24	24	25	32	41	48	54	58	68	374
SRE Araçuaí	86	88	93	95	107	111	114	122	121	937
SRE Barbacena	30	37	44	52	67	77	85	93	102	587
SRE Campo Belo	36	42	46	50	61	63	64	76	81	519
SRE Carangola	28	36	38	43	49	50	53	59	69	425
SRE Caratinga	61	59	71	77	87	95	104	112	119	785
SRE Caxambu	25	31	35	42	50	56	56	66	74	435
SRE Conselheiro Lafaiete	56	60	72	84	93	98	101	110	121	795
SRE Coronel Fabriciano	117	134	143	153	163	166	179	189	217	1461
SRE Curvelo	25	27	32	34	38	41	44	51	53	345
SRE Diamantina	138	149	145	111	119	123	115	124	139	1163
SRE Divinópolis	171	184	198	208	222	238	248	281	312	2062
SRE Governador Valadares	114	115	126	136	151	162	172	189	214	1379
SRE Guanhães	64	64	67	71	76	77	79	88	91	677
SRE Itajubá	58	66	75	80	94	99	102	113	127	814
SRE Ituiutaba	36	41	44	46	53	56	61	65	68	470
SRE Janaúba	86	93	101	109	119	126	130	136	146	1046
SRE Januária	130	134	140	141	151	157	164	174	189	1380
SRE Juiz De Fora	93	108	135	159	187	203	210	239	269	1603
SRE Leopoldina	14	19	25	26	34	34	37	45	53	287
SRE Manhuaçu	97	102	114	129	139	144	146	168	193	1232
SRE Monte Carmelo	5	12	22	24	25	27	26	30	32	203
SRE Montes Claros	128	122	127	138	153	158	171	196	219	1412
SRE Muriaé	23	30	37	45	49	51	56	62	73	426
SRE Nova Era	57	54	58	64	66	67	68	81	91	606
SRE Ouro Preto	64	72	74	81	92	97	102	111	125	818
SRE Para De Minas	36	45	55	61	65	71	89	99	109	630
SRE Paracatu	79	84	89	92	102	102	104	110	124	886
SRE Passos	43	60	73	83	90	96	107	119	137	808
SRE Patos De Minas	42	58	68	73	86	93	100	111	131	762
SRE Patrocínio	37	42	46	49	52	55	57	60	64	462
SRE Pirapora	30	32	34	34	38	40	42	45	47	342
SRE Poços De Caldas	52	67	79	88	100	110	120	131	153	900

SRE Ponte Nova	47	63	74	87	106	109	116	132	150	884
SRE Pouso Alegre	140	165	187	203	231	241	257	285	323	2032
SRE São Joao Del Rei	53	64	77	83	99	105	114	123	133	851
SRE São Sebastiao Do Paraiso	44	54	63	80	95	97	101	120	133	787
SRE Sete Lagoas	134	138	147	157	167	174	179	193	201	1490
SRE Teófilo Otoni	121	114	129	138	150	154	159	169	173	1307
SRE Ubá	49	59	70	77	84	88	96	107	112	742
SRE Uberaba	184	199	226	242	265	280	292	321	355	2364
SRE Uberlândia	189	186	215	251	280	296	368	415	468	2668
SRE Unaf	55	58	70	81	94	98	101	112	122	791
SRE Varginha	83	81	102	127	156	169	181	218	254	1371
Total	4018	4335	4861	5299	5921	6628	6647	7524	8423	53256

**Fonte:** Adaptado pelo autor SISAP. FOLHA: Dezembro/2015, Dezembro/2016, Dezembro/2017, Dezembro/2018, Dezembro/2019, Dezembro/2020, Dezembro/2021, Dezembro/2022 e Outubro/2023

Visando a melhor visualização das informações referentes às nomeações e exonerações em todas as carreiras da educação, apresentamos a próxima figura, na qual é possível observar que o número de exonerações atualmente supera o número de nomeados.

**Figura 6** – Comparativo entre nomeados e exonerados (2015-2023) – todas as carreiras



**Fonte:** Elaborado pelo autor. \*Em relação a 2023, cerca de 6000 conforme informação do Consed- Conselho Nacional de Secretários de Educação. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/realizacao-de-concurso-publico-nomeacoes-e-promocoes-estao-entre-as-principais-conquistas-dos-servidores-da-educacao-em-2023>. Acesso em 13 mar. 2024.

A Figura 6 não informa o quantitativo de profissionais que deixaram de investir em cargo público de provimento efetivo e outras formas de abandono temporário, cujo tema será abordado adiante neste texto.

Do mesmo modo, como revela a tabela 16, verificamos um alto número de exonerações em todas as carreiras da educação e a tabela 17, por sua vez, apresenta o número de exonerações da carreira de professor:

**Tabela 17 - Quantidade de professores exonerados por regional de ensino de 2015 a 2023**

Regional Exercício	Professores Efetivos									Total
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Metropolitana A	74	36	35	24	34	20	23	67	56	369
Metropolitana B	102	63	40	40	47	18	41	134	130	615
Metropolitana C	120	41	29	35	39	20	29	95	101	509
SRE Almenara	11	1	1	7	11	3	7	5	12	58
SRE Araçuaí	52	1	6	4	11	4	3	8	6	95
SRE Barbacena	9	10	9	10	14	9	8	8	9	86
SRE Campo Belo	17	6	4	5	11	2	1	12	6	64
SRE Carangola	14	7	2	5	6	1	4	6	10	55
SRE Caratinga	27	7	13	6	10	9	9	8	11	100
SRE Caxambu	12	7	5	7	8	6	2	10	10	67
SRE Conselheiro Lafaiete	19	11	11	13	10	3	5	10	12	94
SRE Coronel Fabriciano	52	16	10	10	10	2	14	12	29	155
SRE Curvelo	11	3	8	2	1	4	2	7	2	40
SRE Diamantina	36	6	10	9	8	5	4	10	18	106
SRE Divinópolis	79	25	14	14	16	14	11	35	35	243
SRE Governador Valadares	47	19	16	13	13	11	11	21	27	178
SRE Guanhães	32	4	3	5	5	1	2	10	4	66
SRE Itajubá	30	6	8	7	13	4	3	11	15	97
SRE Ituiutaba	27	4	3	3	7	3	5	4	4	60
SRE Janaúba	38	10	9	5	12	7	2	7	13	103
SRE Januária	73	6	5	2	11	6	9	11	16	139
SRE Juiz De Fora	43	29	28	22	32	13	8	28	40	243
SRE Leopoldina	6	3	6	1	8	0	3	8	11	46
SRE Manhuaçu	52	9	12	15	11	4	2	23	25	153
SRE Monte Carmelo	2	7	10	1	3	2	0	4	3	32
SRE Montes Claros	41	34	8	10	18	6	14	20	26	177
SRE Muriaé	14	7	8	7	4	4	4	6	13	67
SRE Nova Era	16	4	7	7	8	1	4	13	12	72
SRE Ouro Preto	30	7	2	7	12	5	5	10	15	93
SRE Para De Minas	14	13	10	7	3	8	16	10	11	92
SRE Paracatu	40	8	5	5	8	1	4	6	15	92
SRE Passos	23	24	12	12	8	6	13	14	15	127
SRE Patos De Minas	17	19	12	6	16	5	6	11	22	114
SRE Patrocínio	9	6	4	3	7	2	2	3	5	41
SRE Pirapora	16	2	2	0	4	2	2	3	2	33
SRE Poços De Caldas	33	16	12	8	12	10	10	12	21	134
SRE Ponte Nova	25	18	11	16	17	3	7	19	23	139

SRE Pouso Alegre	81	29	21	21	28	10	15	29	40	274
SRE São Joao Del Rei	27	13	11	10	17	7	10	8	12	115
SER São Sebastião do Paraíso	25	13	12	16	15	3	5	19	13	121
Sede da Secretaria	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
SRE Sete Lagoas	82	3	12	9	10	8	5	14	9	152
SRE Teófilo Otoni	46	5	15	10	12	3	6	12	8	117
SRE Ubá	15	14	11	7	9	4	10	10	7	87
SRE Uberaba	104	21	28	17	25	14	13	31	36	289
SRE Uberlândia	58	48	37	40	26	20	74	52	66	421
SRE Unaf	25	6	9	12	13	5	2	11	11	94
SRE Varginha	28	21	26	27	30	16	9	41	42	240
<b>Total</b>	<b>1.755</b>	<b>668</b>	<b>572</b>	<b>522</b>	<b>653</b>	<b>314</b>	<b>444</b>	<b>908</b>	<b>1.029</b>	<b>6.865</b>

**Fonte:** Adaptado pelo autor SISAP. FOLHA: Março/2024, para 09-001 - EXONERACAO DE CARGO EFETIVO - A PEDIDO e 09-098 - AGUARDANDO PUBLICACAO DE EXONERACAO/DISPENSA

A Tabela 17, que apresenta a quantidade de professores exonerados por regional de ensino entre os anos de 2015 a 2023, fornece dados valiosos para compreender a realidade da educação pública mineira. Ao analisarmos os dados, podemos identificar relações complexas entre as exonerações e as características das diferentes regiões.

As superintendências metropolitanas, SRE Uberlândia, SRE Uberaba, SRE Pouso Alegre, SRE Divinópolis, SRE Juiz de Fora, SRE Varginha, SRE Governador Valadares e SRE Montes Claros possuem as maiores quantidades de exonerações e, como informa o censo do IBGE (2022) os dez maiores municípios mineiros estão inseridos nessas superintendências: Belo Horizonte, Uberlândia, Contagem, Juiz de Fora, Montes Claros, Betim, Uberaba, Ribeirão das Neves, Governador Valadares e Divinópolis<sup>31</sup>.

Ao analisarmos os dados com base em uma perspectiva dialética, podemos identificar relações complexas entre as exonerações e as características das diferentes regiões, considerando que a profissão docente, para muitos dos professores, foi uma segunda escolha. Em artigo de Lapo e Bueno (2003) apontam

Nesse sentido, um primeiro aspecto a ser considerado é o modo pelo qual a profissão docente foi escolhida. No caso deste estudo, há que se ressaltar que nenhum dos docentes cujos percursos foram analisados queria realmente ser professor. Ser professor era a escolha possível no início da vida profissional. Tornar-se professor aparece, na maioria dos relatos, como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogada(a), arquiteto(a), veterinário(a) etc.

<sup>31</sup> Cf. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

Esses municípios também oferecem outras e novas oportunidades para os profissionais, forçando-os no sentido de abandonar a profissão, pois se o professor não consegue encontrar outra atividade rentável que lhe garanta sua sobrevivência e a de sua família, ele dificilmente optaria por deixar o seu emprego definitivamente, por mais insatisfeito que esteja (Lapo; Bueno, 2023).

Gatti (2009) pondera que o processo de escolha profissional e a inserção no mercado de trabalho são cada vez mais complexos e geram dilemas, indicando que as possibilidades de escolha profissional não estão apenas ligadas às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive.

Nesse sentido, Bernardete A. Gatti (2009), discorre que, aparentemente, a atividade docente oferece alguma possibilidade de emprego com base em um curso de formação considerado acessível, levando alguns alunos a ingressar em cursos superiores de Pedagogia ou Licenciatura sem um interesse genuíno em atuar como professores.

Nesse sentido, Araújo e Vianna (2008), ao discutirem a remuneração dos professores de física na educação, sustentam que as medidas de estímulo voltadas para a formação inicial da docência dos formados nos cursos de licenciatura não possuem impacto enquanto permanecerem insatisfatórias as condições salariais.

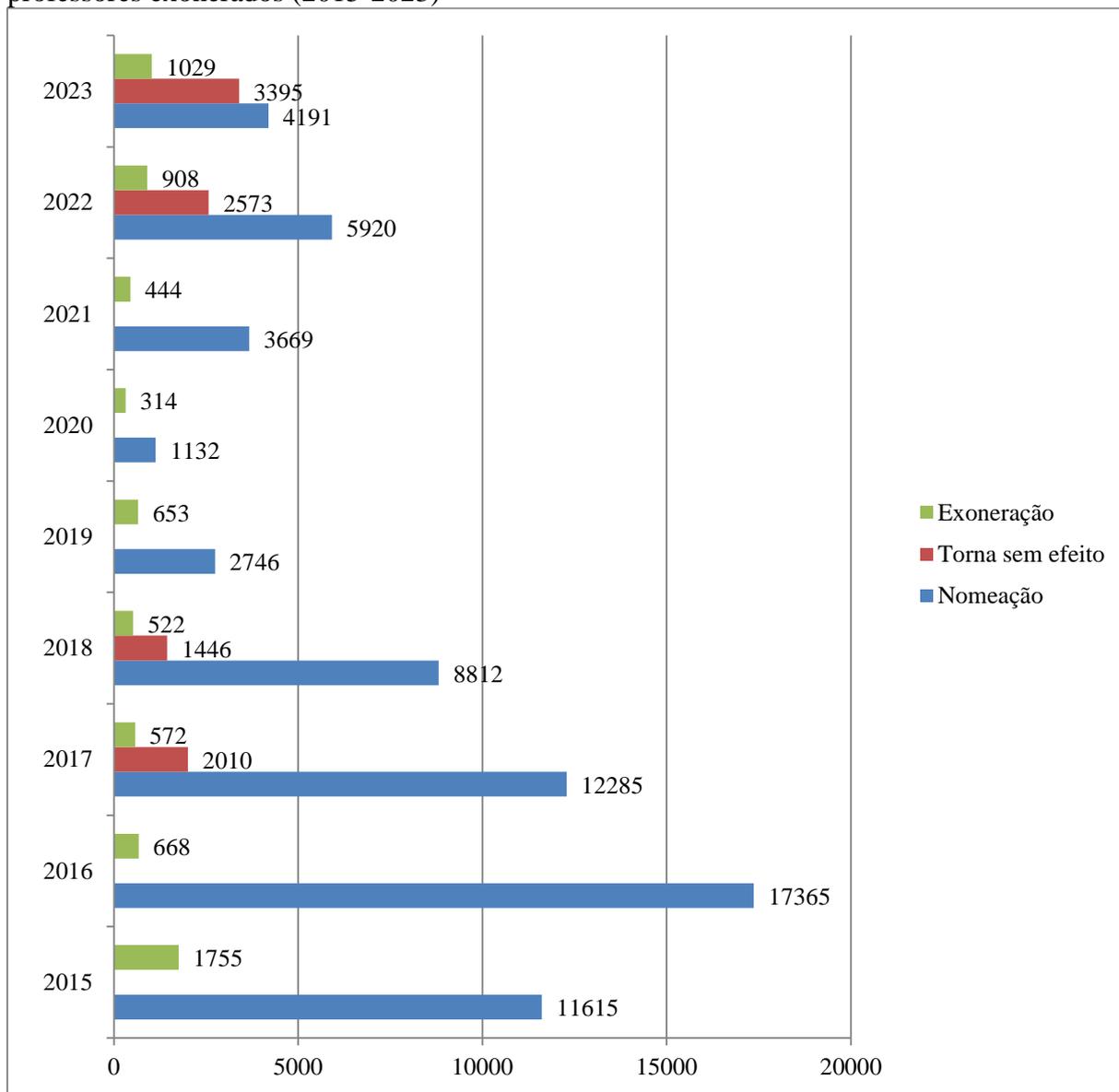
Quando o ser professor é uma segunda opção na formação do indivíduo e acrescentamos à análise realizada problemas como a desigualdade social e o ambiente escolar desafiador, a falta de apoio, reconhecimento e de recursos, além das deficiências próprias da estrutura da escola, o excesso de atividades burocráticas, a falta de tempo para planejamento e preparação das aulas, os salários defasados e as carreiras estagnadas, sem considerar os problemas que envolvem a segurança pública e a violência urbana, lidamos ainda com outro problema: a escassez de docentes<sup>32</sup>.

Em comparação com a Tabela 7 de número de nomeações temos o seguinte gráfico, que além de apresentar as exonerações de professores, apresenta o número de publicações do chamado “torna sem efeito”, isto é, candidatos nomeados que não tomaram posse:

---

<sup>32</sup> De acordo com o Censo da Educação Superior de 2022, pelo menos 58% dos alunos de cursos de licenciatura, voltados para a formação docente, abandonaram a universidade antes de se diplomarem. Cf. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: Inep, 2024.

**Figura 7** – Comparativo entre professores nomeados, nomeações tornadas sem efeito e professores exonerados (2015-2023)



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Verifica-se que houve 11.615 e 17.365 nomeações, respectivamente nos anos de 2015 e 2016, condição que nos permite inferir que cresceu sobremaneira em razão da necessidade de suprir a demanda por profissionais a partir dos efeitos da ADI 4876. Em relação ao número baixo de nomeações realizadas em 2020, temos que levar em conta a necessidade de isolamento imposta pela pandemia causada pela COVID-19.

Acrescentamos que houve 9.425 atos de nomeação tornados sem efeito publicados no Diário Oficial entre 2017 e 2023, sendo 8.615 atos apenas de professores. Apenas no ano de 2023, dos 3.395 atos referentes ao Edital do Concurso SEE nº 07/2017, expressivos 3.144 eram atos alusivos ao cargo de professor, ou seja, referem-se aos candidatos nomeados que não foram investidos em cargo público.

A próxima tabela apresenta o tempo médio de permanência dos professores ingressantes a partir de 2015 que solicitaram a exoneração do cargo efetivo.

**Tabela 18** – Tempo médio de permanência em exercício dos professores ingressantes de 2015 a 2023

Ano de Ingresso do Professor Efetivo	Total de Exonerações Aguardam Publicação ou Publicadas no Ano	Número de Servidores	Tempo Médio de Exercício
Anterior a 2015	-	2817	9 anos, 2 meses e 26 dias*
2015	1755	725	3 anos e 29 dias
2016	668	1009	2 anos, 11 meses e 20 dias
2017	572	691	2 anos, 11 meses e 8 dias
2018	522	707	2 anos, 2 meses e 22 dias
2019	653	225	2 anos, 2 meses e 17 dias
2020	314	98	2 anos, 2 meses e 25 dias
2021	444	320	11 meses e 30 dias
2022	908	252	7 meses e 22 dias
2023	1029	21	3 meses e 27 dias
2015-2023	6865	4048	2 anos, 5 meses e 22 dias

**Fonte:** Elaborado pelo autor – Observando o Relatório de 17/04/2024 do SISAP, Folha Março/2004, com código 09-001 - EXONERACAO DE CARGO EFETIVO - A PEDIDO e 09-098 - AGUARDANDO PUBLICACAO DE EXONERACAO/DISPENSA

\* A média desconsidera exonerações solicitadas e/ou publicadas anteriores a 2015. Assim considera os servidores que ingressaram no Estado antes de 2015, mas que pediram exoneração a contar de 2015.

Observar que os professores nomeados desde 2015, se não totalmente integrados, buscam abandonar definitivamente a função pública no estado após em média 2 anos e 5 meses de exercício, é condição que impõe uma necessária reflexão, não apenas do papel do estado mineiro, mas nas políticas de formação e sua degradação ao longo dos anos de franco avanço neoliberal.

De acordo com Huberman (2000), o período de 1 a 3 anos de profissionais constitui a entrada na carreira. Nessa fase, é comum que o professor se sinta entusiasmado com a profissão questionando se seu desempenho é satisfatório e se conseguirá superar problemas relacionados à disciplina dos alunos e ao material didático inadequado, por exemplo.

Assim, a análise desses dados revela um panorama preocupante sobre o abandono da carreira docente, com exonerações significativas e tempo médio de exercício em constante declínio, o que permite observar que o tempo médio de exercício dos professores que solicitaram exoneração é relativamente curto, o que pode ser interpretado como um indicador da desprofissionalização da docência. Isso significa que um número significativo de professores está abandonando a carreira logo após o seu ingresso.

Retomemos as categorias de análise, desta pesquisa exploratória, suscitadas na tabela 2 do presente texto dissertativo. De acordo com Bardin (1977, p.119):

A categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Na análise qualitativa, as inferências finais são, no entanto, efectuadas a partir do material reconstruído. (...) A análise do conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos.

Se, num primeiro momento, sem a reflexão necessária, a informação dos dados referentes a nomeações, desligamentos e afastamentos pode levar o leitor a crer no esforço estadual em compor o quadro das escolas com profissionais efetivos. Porém, refletimos que as políticas públicas para formação do quadro de professores, por meio dos eixos de ingresso, desligamento e afastamento, estão em sentido oposto.

A título de exemplo, o discurso do investimento na formação de profissionais por meio do projeto “trilhas educadores” pode, em um primeiro momento, significar que há um investimento na qualidade da educação por meio de cursos aos professores e aos demais carreiras da rede estadual. No entanto, os dados permitem inferir que esse modelo de formação tenha intuito meramente protocolar, senão vejamos.

Não pode haver retorno efetivo das formações se o abandono é uma realidade e se não há qualquer tipo de gratificação imediata pelo estudo suplementar realizado. Pelo mesmo raciocínio, pode-se observar que a padronização da atividade do professor permanece engessada e se a uniformização de processos e procedimentos retiram a autonomia do professor, dentre outras razões, podemos considerar que o investimento não se justificou. Assim, o discurso também não se sustenta, ao observamos a categoria de Qualidade dos profissionais.

Já em relação à categoria de desafios para permanência de profissionais nas carreiras da educação, trilhamos o mesmo percurso de análise. Sob o argumento do pagamento do PSPN<sup>33</sup> e um desenvolvimento dos profissionais, temos uma carreira praticamente estática, na qual o servidor público necessita de anos para fazer jus ao aumento de seus vencimentos quando consideramos o seu nível de escolaridade.

---

<sup>33</sup> Cf.

<https://www.governo.mg.gov.br/Noticias/Detalhe/5493#:~:text=Desta%20forma%2C%20a%20partir%20de,ser%20de%20R%242.748%2C34>. Acesso em 5 de mai. 2024.

Ora, não cremos que há força de vontade ou projeto de vida que sustentem que a profissão resista ao desvelamento para o ingressante de que necessita trabalhar durante 15 ou 20 anos para fazer jus ao mestrado ou doutorado (respectivamente) que possui.

O discurso proposto por meio das ações de marketings do governo encobre uma realidade na qual permanecem no quadro das escolas muitos profissionais que não possuem ou ainda não possuem novas expectativas. Do contexto analisado nas categorias contempladas neste estudo, verificamos que ainda que exista um formalismo nos dados que pode ludibriar o leitor, com pauta que venha a seduzir em sua finalidade, as realizações, entretanto, são anedóticas (Bardin, 1977, p.222).

Neste contexto, o abandono da carreira docente gera diversos impactos negativos, como a instabilidade na rede pública de ensino e o prejuízo na qualidade da educação. A rotatividade excessiva de professores dificulta o planejamento e a organização das escolas, além de prejudicar o acompanhamento individualizado dos alunos.

A ausência de mecanismos de orientação dos jovens professores é um entrave importante para sua profissionalização. Como mostra Engvik Gunnar (2014), a relação de confiança entre professores antigos e novatos é um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Apoiando-se em ampla literatura que mostra a importância do primeiro ano de trabalho para a construção da carreira dos professores, na medida em que esses não saem prontos da formação inicial, esse autor mostra a importância de dar-lhes “oportunidades” de desenvolvimento e consolidação de uma “identidade docente”, processo determinado pela familiarização com o ambiente de trabalho. (Basilio, 2016, p. 91)

Por sua vez, a falta de professores experientes e qualificados impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Sobre o processo de exoneração, acrescentamos a seguinte ponderação de Flavinês Rebolo Lapo e Belmira Oliveira Bueno:

A ruptura total e definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho docente, mesmo quando estes já estão enfraquecidos pelas dificuldades e insatisfações, é muito difícil de ser realizada, como se pôde depreender dos relatos dos professores deste estudo. Essa dificuldade em abandonar definitivamente o trabalho se deve a vários fatores. Um deles é o fato de que o estabelecimento desses vínculos custou esforços por parte da pessoa, e ter que se afastar provocará, além da frustração, também a sensação de fracasso, de ter sido malsucedida em seus esforços. Um outro fator são as perdas que o abandono implica. Tudo o que foi conquistado será perdido: o cargo, o trabalho, as pessoas. Serão perdidos também os sonhos e ideais relacionados ao ser professor; uma parte da identidade e uma parte da vida. Renunciar a essas coisas não é fácil, mesmo quando elas não se apresentam exatamente como se esperava. Toda perda é difícil, e se torna ainda mais difícil e dolorosa quando está associada ao confronto com as limitações e a sensação de impotência para reverter a situação e manter o que

foi conquistado. Nesse sentido, o abandono definitivo será adiado pelo maior tempo possível, para que a sensação de fracasso e de perda também sejam adiadas. Há, ainda, um outro fator a ser considerado, que também dificulta a ruptura definitiva, que é a importância que o dinheiro recebido pelo trabalho tem para a pessoa. Se o professor não consegue outra atividade rentável, que garanta a sua sobrevivência e a de sua família, ele dificilmente deixará definitivamente o trabalho, por mais insatisfeito que possa estar” (Lapo; Bueno; 2000. p.10-11) .

Podemos acrescentar os abandonos temporários, também citado pelos mesmos autores, que são as licenças curtas, licenças sem vencimento e faltas, ligadas a ausência de realização profissional. (Lapo; Bueno; 2000).

Nesse sentido, é importante ressaltar que, dentro do contexto analisado referente ao quantitativo de professores, uma parcela significativa não está efetivamente em sala de aula (Amorim *et al*, 2018). Essa ausência pode estar relacionada a diversos fatores, como: assunção de cargos de gestão, como coordenação, vice-direção, direção escolar. Também, professores podem estar em processo de readaptação funcional por motivos de saúde ou outros, impossibilitando-os de exercerem suas funções em sala de aula. Além de outras situações que podem levar à ausência de professores em sala de aula, como licenças, afastamentos por motivos pessoais ou participação em atividades extracurriculares.

Considerando as informações apresentadas até o momento, passamos para uma análise mais geral quanto ao quantitativo de profissionais efetivos e profissionais contratados/convocados, para, a seguir, observar como ocorre a carreira docente. Tratar dos professores com vínculo precário possibilitará o avanço na pesquisa que ocorrerá nas próximas subseções.

As tabelas 19 e 20 apresentam a quantidade de servidores convocados/contratados por regional e por carreiras, de 2015 a 2023, respectivamente. É possível observar certa estabilidade dos números apresentados com um aumento desses profissionais não concursados. Senão vejamos:

**Tabela 19** – Quantidade de servidores Convocados/Contratados por Regional (2015-2023)

Regional Exercício	Convocado/ Contratado								
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Conselho Estadual de Educação	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Metropolitana A	4.467	6.945	6.505	6.412	5.958	5.351	5.621	5.673	6.097
Metropolitana B	6.966	10.518	10.163	10.112	8.987	8.397	8.835	9.120	9.583
Metropolitana C	6.372	9.772	9.374	9.233	8.431	7.340	7.862	7.547	7.910
Sede da Secretaria	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SRE Almenara	1.407	2.832	2.465	2.263	2.054	1.851	2.217	2.400	2.540
SRE Araçuaí	2.361	3.950	3.529	3.260	2.917	2.493	3.054	2.937	2.789
SRE Barbacena	1.432	2.232	1.904	1.855	1.734	1.427	1.740	1.893	2.021

SRE Campo Belo	972	1.525	1.382	1.250	1.147	1.043	1.246	1.422	1.400
SRE Carangola	915	1.427	1.308	1.294	1.118	997	1.213	1.259	1.152
SRE Caratinga	1.978	3.357	2.853	2.655	2.539	2.325	2.580	2.393	2.515
SRE Caxambu	1.075	1.715	1.602	1.514	1.276	1.230	1.361	1.466	1.460
SRE Conselheiro Lafaiete	1.494	2.362	2.116	1.958	1.725	1.656	1.897	1.962	1.985
SRE Coronel Fabriciano	2.278	3.194	3.043	2.935	2.716	2.380	2.707	2.875	3.006
SRE Curvelo	857	1.393	1.310	1.150	1.053	948	1.132	1.166	1.323
SFRE Diamantina	2.831	4.485	4.183	3.829	3.485	3.016	3.440	3.614	3.651
SRE Divinópolis	3.359	5.562	5.268	5.001	4.698	4.333	4.841	5.015	5.201
SRE Governador Valadares	3.564	5.474	5.151	4.917	4.364	3.807	4.616	4.709	4.817
SRE Guanhães	1.530	2.863	2.618	2.541	2.392	2.173	2.571	2.719	2.805
SRE Itajubá	1.267	2.077	1.841	1.742	1.612	1.389	1.534	1.625	1.765
SRE Ituiutaba	818	1.427	1.386	1.423	1.278	1.173	1.321	1.442	1.518
SRE Janaúba	2.458	3.908	3.615	3.566	3.075	2.670	3.144	3.557	3.661
SRE Januária	3.778	6.527	6.302	5.934	5.527	4.553	5.257	5.942	6.143
SRE Juiz De Fora	2.330	3.541	3.334	3.273	3.052	2.845	3.144	3.643	3.852
SRE Leopoldina	807	1.439	1.381	1.348	1.237	1.207	1.471	1.528	1.579
SRE Manhuaçu	1.599	2.889	2.553	2.495	2.367	2.112	2.467	2.516	2.470
SRE Monte Carmelo	591	997	861	791	731	652	766	827	866
SRE Montes Claros	4.523	7.939	7.034	6.611	6.202	5.378	6.095	6.747	6.769
SRE Muriaé	1.004	1.390	1.293	1.232	1.141	1.091	1.231	1.306	1.393
SRE Nova Era	1.650	2.551	2.340	2.221	2.001	1.746	1.932	2.014	2.067
SRE Ouro Preto	1.006	1.408	1.387	1.175	1.027	957	1.057	1.094	1.126
SRE Para De Minas	1.455	2.509	2.252	2.112	1.933	1.676	1.837	1.894	2.006
SRE Paracatu	1.279	1.811	1.722	1.646	1.421	1.356	1.524	1.584	1.655
SRE Passos	1.619	2.061	1.906	1.917	1.697	1.474	1.766	1.915	2.017
SRE Patos De Minas	1.646	2.521	2.347	2.292	1.965	1.857	2.095	2.121	2.127
SRE Patrocínio	995	1.413	1.333	1.312	1.208	1.171	1.233	1.270	1.175
SRE Pirapora	936	1.626	1.515	1.415	1.354	1.131	1.322	1.456	1.491
SRE Poços De Caldas	1.325	1.890	1.744	1.697	1.598	1.518	1.729	1.820	1.960
SRE Ponte Nova	1.951	2.798	2.572	2.541	2.300	2.047	2.388	2.626	2.730
SRE Pouso Alegre	1.921	2.824	2.715	2.741	2.482	2.238	2.515	2.557	2.664
SRE São Joao Del Rei	1.140	1.714	1.552	1.477	1.302	1.175	1.265	1.522	1.599
SRE São Sebastiao Do Paraiso	1.247	1.775	1.642	1.546	1.431	1.280	1.415	1.464	1.534
SRE Sete Lagoas	2.296	3.293	3.138	3.158	2.853	2.555	2.860	3.009	3.132
SRE Teófilo Otoni	4.432	6.926	6.231	5.825	5.323	4.550	5.478	5.914	6.221
SRE Ubá	1.821	2.700	2.428	2.239	2.117	1.787	1.981	2.028	2.132
SRE Uberaba	3.272	4.824	4.617	4.482	3.900	3.736	4.188	4.301	4.299
SRE Uberlândia	3.992	5.457	5.133	5.159	4.672	4.468	4.900	4.824	4.900
SRE Unai	1.104	1.687	1.557	1.508	1.432	1.257	1.415	1.435	1.534
SRE Varginha	3.613	5.253	4.640	4.388	3.931	3.643	3.984	3.960	4.053
Total	101.73	158.78	147.14	141.44	128.76	115.45	130.24	136.11	140.69
	3	1	5	5	3	9	8	1	3

**Fonte:** SISAP. FOLHA: Dezembro/2015, Dezembro/2016, Dezembro/2017, Dezembro/2018, Dezembro/2019, Dezembro/2020, Dezembro/2021, Dezembro/2022, Dezembro/2023

**Tabela 20** – Quantidade de servidores Convocados/Contratados por Carreira (2015-2023)

Cod. Carreira	Convocado/ Contratado								
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
AEB	92	166	146	145	123	110	102	159	138
ANE	173	145	214	268	342	376	592	631	690
ASB	19.655	40.248	40.175	39.111	36.264	33.559	32.778	32.565	29.060
ASE	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ATB	4.453	6.953	7.795	7.718	7.231	6.683	8.711	8.188	7.297

EEB	2.638	4.626	3.807	3.583	3.098	3.042	4.875	5.542	6.824
PEB	74.722	106.642	95.007	90.619	81.704	71.688	83.189	89.025	96.683
TDE	0	1	1	1	1	1	1	1	1

**Fonte:** SISAP. FOLHA: Dezembro/2015, Dezembro/2016, Dezembro/2017, Dezembro/2018, Dezembro/2019, Dezembro/2020, Dezembro/2021, Dezembro/2022, Dezembro/2023

Por sua vez, as tabelas 21 e 22 representam a quantidade de servidores efetivos, por regional e por carreiras, respectivamente, entre os anos de 2015 a 2023. Da mesma forma, é possível observar certa estabilidade dos números apresentados com uma leve inclinação para diminuição desses profissionais concursados. Senão vejamos:

**Tabela 21** – Quantidade de servidores Efetivos por Regional (2015-2023)

Regional Exercício	Efetivo								
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Conselho Estadual de Educação	14	13	12	16	14	17	15	19	33
Metropolitana A	3.170	3.525	3.633	3.652	3.539	3.521	3.523	3.509	3.525
Metropolitana B	5.173	6.146	6.381	6.327	6.161	6.099	6.211	6.485	6.520
Metropolitana C	4.198	4.794	5.011	4.979	4.887	4.810	4.840	5.072	4.993
Sede Da Secretaria	631	665	650	648	620	605	612	599	599
SRE Almenara	888	1.024	1.194	1.317	1.285	1.279	1.260	1.248	1.248
SRE Araçuaí	1.478	1.587	1.825	1.934	1.913	1.903	1.864	1.791	1.746
SRE Barbacena	1.035	1.236	1.379	1.461	1.422	1.416	1.374	1.341	1.352
SRE Campo Belo	676	783	829	885	872	836	834	821	825
SRE Carangola	604	791	842	877	861	853	853	855	858
SRE Caratinga	1.372	1.503	1.744	1.822	1.775	1.728	1.702	1.668	1.675
SRE Caxambu	747	771	880	942	904	888	887	874	866
SRE Conselheiro Lafaiete	1.058	1.224	1.330	1.394	1.349	1.340	1.317	1.295	1.303
SRE Coronel Fabriciano	1.425	1.875	1.961	2.058	2.002	2.000	1.988	1.988	1.984
SRE Curvelo	752	846	886	916	896	885	860	850	863
SRE Diamantina	1.950	2.230	2.324	2.430	2.386	2.362	2.384	2.351	2.321
SRE Divinópolis	2.599	2.813	3.176	3.301	3.250	3.195	3.164	3.204	3.195
SRE Governador Valadares	2.247	2.610	2.864	3.061	2.953	2.902	2.902	2.873	2.870
SRE Guanhães	887	1.013	1.221	1.307	1.304	1.290	1.267	1.230	1.215
SRE Itajubá	874	974	1.033	1.122	1.081	1.050	1.054	1.043	1.050
SRE Ituiutaba	521	595	671	729	698	689	683	661	683
SRE Janaúba	1.528	1.688	1.921	2.038	1.993	1.971	1.931	1.923	1.911
SRE Januária	1.920	1.895	2.169	2.374	2.298	2.285	2.259	2.219	2.216
SRE Juiz De Fora	1.898	2.323	2.506	2.595	2.566	2.529	2.535	2.491	2.587
SRE Leopoldina	598	742	779	807	768	777	776	773	795
SRE Manhuaçu	1.461	1.697	1.839	1.877	1.829	1.789	1.763	1.723	1.733
SRE Monte Carmelo	420	453	509	538	517	518	510	504	484
SRE Montes Claros	3.581	3.822	4.294	4.483	4.349	4.320	4.329	4.234	4.233
SRE Muriaé	593	762	815	834	820	805	802	805	831

SRE Nova Era	1.114	1.261	1.393	1.404	1.367	1.349	1.358	1.328	1.300
SRE Ouro Preto	641	709	738	766	750	745	739	728	752
SRE Para De Minas	992	1.169	1.337	1.426	1.389	1.357	1.323	1.312	1.311
SRE Paracatu	705	879	878	911	917	905	858	856	831
SRE Passos	1.094	1.312	1.340	1.398	1.361	1.334	1.290	1.280	1.282
SRE Patos De Minas	1.176	1.450	1.499	1.551	1.542	1.509	1.457	1.442	1.443
SRE Patrocínio	549	702	702	758	753	741	727	701	692
SRE Pirapora	751	786	866	906	886	875	887	866	860
SRE Poços De Caldas	977	1.163	1.192	1.262	1.217	1.187	1.159	1.137	1.154
SRE Ponte Nova	1.277	1.581	1.653	1.757	1.697	1.672	1.681	1.645	1.647
SRE Pouso Alegre	1.402	1.686	1.743	1.774	1.710	1.684	1.678	1.659	1.661
SRE São Joao Del Rei	791	1.024	1.071	1.172	1.140	1.120	1.084	1.069	1.074
SRE São Sebastiao Do Paraiso	917	1.087	1.136	1.216	1.177	1.153	1.130	1.094	1.064
SRE Sete Lagoas	1.487	1.880	1.897	1.938	1.891	1.868	1.834	1.770	1.786
SRE Teófilo Otoni	2.424	2.743	3.061	3.166	3.106	3.057	2.995	2.957	2.916
SRE Ubá	1.183	1.571	1.695	1.773	1.743	1.714	1.679	1.627	1.638
SRE Uberaba	1.815	2.321	2.391	2.532	2.450	2.404	2.360	2.399	2.387
SRE Uberlândia	2.370	2.711	2.934	2.964	2.872	2.815	2.796	2.926	2.964
SRE Unáí	574	759	815	864	844	827	829	825	819
SRE Varginha	2.463	2.879	3.169	3.271	3.229	3.178	3.136	3.100	3.037
Total	69.000	80.073	86.188	89.533	87.353	86.156	85.499	85.170	85.132

**Fonte:** SISAP. FOLHA: Dezembro/2015, Dezembro/2016, Dezembro/2017, Dezembro/2018, Dezembro/2019, Dezembro/2020, Dezembro/2021, Dezembro/2022, Dezembro/2023

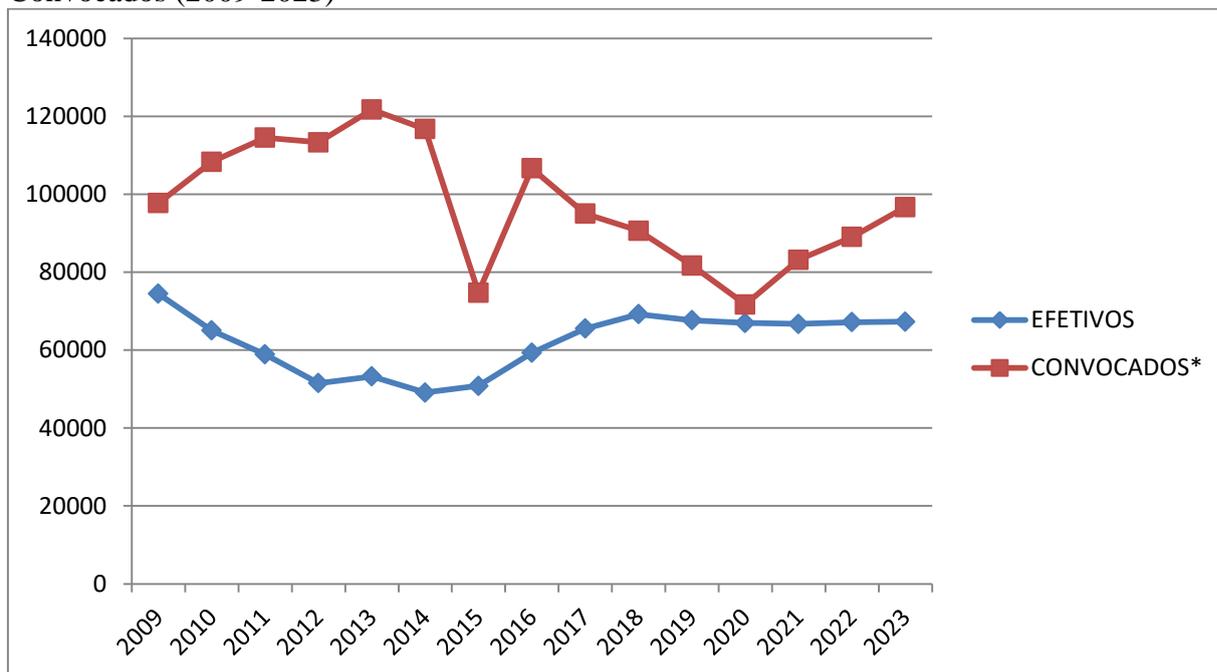
**Tabela 22** – Quantidade de servidores Efetivos por Carreira (2015-2023)

Cod Carreira	Efetivo								
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
AEB	34	32	29	26	21	14	10	5	5
ANE	2.210	2.399	2.297	2.227	2.128	2.072	2.010	1.931	1.885
ASB	862	561	303	230	168	135	98	79	72
ASE	272	255	233	207	165	122	98	68	57
ATB	9.177	10.603	10.272	9.981	9.562	9.238	8.855	8.401	7.912
EEB	3.542	4.734	5.389	5.518	5.564	5.582	5.723	5.570	6.021
PEB	50.800	59.280	65.507	69.218	67.664	66.964	66.710	67.173	67.273
TDE	2.104	2.211	2.159	2.128	2.082	2.030	1.996	1.944	1.909

**Fonte:** SISAP. FOLHA: Dezembro/2015, Dezembro/2016, Dezembro/2017, Dezembro/2018, Dezembro/2019, Dezembro/2020, Dezembro/2021, Dezembro/2022, Dezembro/2023

Dadas as informações apresentadas, visando visualizar a situação geral na rede pública estadual de ensino, observemos o gráfico abaixo:

**Figura 8** – Comparativo de quantidade de Professores Efetivos em relação a Professores Convocados (2009-2023)



**Fonte:** Elaborado pelo autor. Para os períodos anteriores a 2015, o estudo realizado por Amorim, Salej e Barreiros (2018). Os demais períodos SISAP. FOLHA: Dezembro/2015, Dezembro/2016, Dezembro/2017, Dezembro/2018, Dezembro/2019, Dezembro/2020, Dezembro/2021, Dezembro/2022, Dezembro/2023.).

\* Utilizamos o termo convocados para qualquer forma de vínculo precário com o Estado sem a investidura por concurso público. Assim estão unificados os termos “designação” e “efetivados” que já foram utilizados a depender da legislação.

O gráfico acima apresenta um comparativo quantitativo entre o número de professores efetivos e professores convocados no estado na rede pública de ensino entre 2009 e 2023. A análise desse gráfico revela uma tendência preocupante de crescimento dos professores convocados em desfavor dos professores efetivos, evidenciando a precarização da carreira docente e o aumento da instabilidade na rede pública de ensino.

Notamos um esforço no governo Pimentel em realizar as nomeações em um contexto socioeconômico conturbado. Sem estas nomeações teríamos uma rede ainda mais carente de profissionais efetivos. No governo Zema, notamos uma grande dificuldade em manter estável o quadro de servidores efetivos, mesmo havendo nomeações, ao passo que as convocações aumentaram gradualmente após o período de pandemia COVID-19.

O trabalho docente pode não corresponder às representações do professor e nem pode ser suficiente para concretizar seu projeto de futuro, em razão de alguns fatores que Lapo e Bueno (2003, p.77) observam quando analisam o abandono do magistério público na rede de ensino do Estado de São Paulo no período de 1990-1995:

O conteúdo dos depoimentos permitiu constatar a presença de alguns aspectos relacionados ao contexto social que se mostraram relevantes para a

insatisfação com o trabalho docente. Primeiramente, por gerarem uma sobrecarga de trabalho; depois, a falta de apoio dos pais dos alunos, um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, também, é claro, os baixos salários.

No mesmo trabalho, as autoras também apontam como fatores que ser professor é apenas como alternativa possível (não a profissão sonhada), a dificuldade em estabelecer vínculos, a qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho e a forma como o sistema educacional está estruturado:

Alguns referem-se à impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, ao excesso de burocracia e à falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, como fatores geradores de desmotivação e insatisfação com o trabalho. Nos depoimentos evidenciam-se, ainda, vários aspectos provocadores de insatisfação no trabalho, que podem ser identificados como decorrentes da atual organização do sistema de ensino. São eles: a burocracia institucional e o controle do trabalho do professor, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional. (Lapo; Bueno, 2003, p. 77)

A discrepância entre o real e o idealizado, assim como entre o real e o projetado, dificulta a motivação e o esforço para manter os vínculos existentes. À medida que essa percepção de incompatibilidade cresce, os vínculos com a instituição e com o trabalho se enfraquecem. Trata-se de um processo cumulativo que, ao se desenvolver, resulta em diferentes tipos de abandono antes do abandono definitivo.

O número de profissionais que deixaram o estado e aqueles que sequer tiveram o interesse no ingresso como efetivos é preocupante. As transformações no sistema educativo brasileiro, em especial no contexto de Minas Gerais, resultaram em uma desvalorização da profissão docente, precarização das condições de trabalho, perda de direitos e uma crescente standardização do trabalho dos professores, enquanto, paradoxalmente, estaria sendo combatida a suposta ineficiência e baixa qualidade da escola pública.

Contrariando o discurso que promove a valorização dos professores, as mudanças do NGP e a introdução de novos modelos de profissionalização resultaram em uma gradual deterioração do status dos professores do ensino fundamental e médio.

De fato, a posição de Amorim, Salej e Barreiros (2018) reflete-se na observação dos dados da presente dissertação e impõe grave problema na gestão mineira, na contramão da educação pública, gratuita e de qualidade.

### 3.5 Sobre a convocação de professores pelo governo do Estado

O Decreto Estadual nº 48.109 de 30 de dezembro de 2020 - objeto da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 915 - dispõe sobre a convocação de profissionais para as funções de magistérios nas escolas estaduais, para os casos de substituição, vacância de cargo efetivo e atribuições indispensáveis e provisórias<sup>34</sup>.

O referido decreto estabelece que a convocação será realizada por meio de um processo específico, coordenado ou executado pela entidade responsável pela unidade educacional de nível básico ou superior, conforme estipulado no regulamento, e será amplamente divulgado. De acordo com o art. 3º do Decreto Estadual nº 48.109/2020:

Art. 3º – A convocação somente será permitida nas seguintes hipóteses:

I – substituição, para suprir a ausência de servidor afastado, especialmente nos casos de licença saúde, licença maternidade, licença paternidade, licença gala ou nojo e outros afastamentos previstos em lei ou por determinação judicial;

II – vacância de cargo efetivo, prevista nas hipóteses do art. 103 da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952, enquanto não for realizado concurso público e até a efetiva entrada em exercício do servidor nomeado;

III – para atribuições indispensáveis e provisórias, cuja falta possa acarretar prejuízo à oferta dos serviços de educação básica ou educação superior, mas que não configurem exercício das funções inerentes a cargo público efetivo ou não justifiquem a sua criação.

§ 1º – Os convocados a que se refere este artigo exercerão:

I – Função em Substituição – FS, na hipótese do inciso I do caput;

II – Função em Cargo Vago – FCV, na hipótese do inciso II do caput;

III – Função Autônoma – FA, na hipótese do inciso III do caput.

§ 2º – Em qualquer das hipóteses previstas no § 1º, a prioridade para a convocação é do servidor aprovado em concurso público para cargo correspondente.

Assim, para atender à necessidade de convocação temporária de excepcional interesse público para o exercício de funções do Quadro do Magistério - Analista Educacional/Inspetor Escolar (ANE/IE), Especialista em Educação Básica (EEB), e Professor de Educação Básica (PEB) – a SEEMG publica anualmente resoluções sobre os critérios e definem procedimentos para inscrição e classificação no cadastro de reserva, além de definições sobre o processo de convocação de profissionais<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> O decreto citado estabelece como aquelas cuja ausência possa prejudicar a oferta dos serviços de educação básica ou superior, sem caracterizar o exercício das funções inerentes a um cargo público efetivo ou justificar a sua criação. (vide art. 3º, III do Decreto Estadual nº 48.109 de 30 de dezembro de 2020)

<sup>35</sup> Além da demanda do quadro de magistério, também são publicadas anualmente resoluções para o quadro administrativo das unidades escolares, são elas para os cargos de Analista de Educação Básica (AEB) – Assistente Social, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, Psicólogo e Terapeuta Ocupacional; Assistente Técnico de Educação Básica (ATB); e, Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB).

Para 2024, foi publicada a Resolução SEE nº 4.920/2023 visando formar cadastro reserva para convocações temporárias ao quadro do magistério mineiro. Esse dispositivo permite aos candidatos selecionarem até 3 inscrições distintas de acordo com a função/componente curricular/área de conhecimento, modalidade de ensino e curso previstas na norma. Para professor a classificação obedece de forma geral segundo norma prevista na Resolução:

Art. 16 - A classificação para a convocação temporária de candidato obedecerá à seguinte ordem de prioridade, por meio de listagem única do Cadastro de Reserva por SRE:

I - Candidato concursado para o município, ainda não nomeado, obedecida à ordem de classificação no concurso vigente, desde que comprove os requisitos de habilitação definidos no Edital do Concurso;

II - Candidato concursado, ainda não nomeado no município para o qual se inscreveu no Edital SEE nº 7/2017, na SRE de sua escolha;

III - Candidato inscrito habilitado, obedecida à ordem de classificação no Cadastro de Reserva da SRE de candidatos inscritos;

IV - Candidato habilitado não inscrito na listagem geral da SRE;

V - Candidato inscrito não habilitado, obedecida à ordem de classificação no Cadastro de Reserva da SRE de candidatos inscritos;

VI - Candidato não habilitado e não inscrito.

§1º - A classificação em listagem única por município ou SRE do candidato classificado em concurso público e inscrito para outro município ou SRE será feita considerando a pontuação obtida no referido concurso;

(...)

Art. 21 – O candidato inscrito para a função de Professor de Educação Básica (PEB) será classificado em listagens distintas do Cadastro de Reserva, por SRE, em cada função/componente curricular/área do conhecimento em que se inscrever, observando-se a habilitação/escolaridade/formação especializada exigidas para cada função, conforme estabelecido no ANEXO I desta Resolução.

§1º - Havendo mais de um candidato inscrito em igualdade de condições, o desempate deverá ser feito, observando-se sucessivamente:

I – Maior tempo de serviço, nos termos do artigo 12 desta Resolução;

II – Idade maior;

III – Ordem crescente de inscrição.

§2º - Para atuar nas Escolas do Campo localizadas em Áreas de Assentamento e nas Escolas Quilombolas, o candidato deverá comprovar, no ato da contratação temporária, as exigências contidas nas alíneas “a” e “b”, respectivamente, do QUADRO 4 do ANEXO I desta Resolução. (Minas Gerais, 2023a)

O tempo de serviço, previsto no inciso I do Art. 21 supracitado, constitui um dos mecanismos utilizados para perpetuar as convocações precárias, o que, em tese, permite que profissionais trabalhem durante uma vida com vínculo precário com o estado de Minas Gerais e, ao final, tenham que se aposentar pelo regime geral de previdência. A utilização do tempo como forma de classificação dos candidatos também permite ao governo realizar, de forma célere e com baixo custo, a seleção sem que ocorra um processo seletivo composto de provas

ou provas e títulos, mais suscetível, inclusive, à judicialização das diferentes fases de sua aplicação.

Antes da vigência da Resolução SEE nº 4.920/2023, as inscrições eram realizadas por município. Pela resolução atual, o candidato inscrito por SRE passou a ser classificado em listagem única válida para todos os municípios da jurisdição de cada superintendência.

Ao final de cada ano, a SEEMG publica a resolução a ser utilizada no ano seguinte para convocação de profissionais. Para realizarem as inscrições, os candidatos devem, previamente, selecionar as opções correspondentes à habilitação, lembrando que para o cargo de Professor de Educação Básica (PEB) a classificação é realizada por SRE.

Cabe ainda mencionar que no caso das funções em substituição, o servidor convocado exerce aquela função enquanto durar a ausência desde que não ultrapasse o ano civil. Essas funções ocorrem nos casos de licença saúde, licença maternidade, licença paternidade, licença gala ou nojo e outros afastamentos determinados judicialmente ou previstos em lei, como o exercício do cargo de diretor de escola ou secretário escolar e a função de vice-diretor pelo professor ou especialista efetivo (Minas Gerais, 2020).

A vacância de cargo efetivo são aquelas circunstâncias previstas no art. 103 da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952, enquanto não houver a realização de concurso público e até a efetiva entrada em exercício do servidor nomeado (Minas Gerais, 2020). São elas: exoneração, demissão, promoção, transferência, aposentadoria, posse em outro cargo desde que dela se verifique acumulação vedada e falecimento.

A função Autônoma diferencia-se da função em cargo vago apenas pelo número de aulas. Esta se considera um cargo completo de acordo com as normas estaduais e, em regra, os servidores convocados para essas funções permanecem até que ocorra o provimento da vaga por servidor efetivo, seja por meio de nomeações, movimentação de pessoal ou retorno de afastamentos cuja função passa ser considerada vaga nos termos da Lei 7.109/1977, como afastamento preliminar à aposentadoria, retorno de licença para tratar de interesses pessoais, dentre outros.

Considerando o disposto no Anexo I da Resolução SEE nº 4.920/2023, verificamos a escolaridade necessária para professores que não possuem habilitação para atuar como regente de aulas nos Anos Finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio do ensino regular, do sistema socioeducativo, do sistema prisional/APAC e no Ensino Médio da educação especial e da educação profissional, nos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e Formação Geral Básica, à exceção de Educação Física e Ensino Religioso, em

que temos um total de 6 (seis) critérios para emissão de Autorização Temporária para Lecionar (ATL)<sup>36</sup>, são elas:

1ª Prioridade: Matrícula e frequência a partir dos 3 (três) últimos períodos, em curso de licenciatura, com habilitação específica no componente da convocação;

2ª Prioridade: Bacharelado ou tecnológico com habilitação específica no componente da convocação; ou, Licenciatura plena com habilitação em outro componente curricular, cujo histórico comprove formação para o componente da convocação; ou, Licenciatura plena com habilitação em outro componente curricular, acrescida de pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu), com habilitação específica no componente da convocação;

3ª Prioridade: Licenciatura curta com habilitação em outro componente curricular, cujo histórico comprove formação para o componente da convocação; ou, Licenciatura curta com habilitação em outro componente curricular, acrescida de pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu), com habilitação específica no componente da convocação; ou, Bacharelado ou tecnológico, em outra área do conhecimento, cujo histórico comprove formação para o componente da convocação; ou, Bacharelado ou tecnológico em outra área do conhecimento, acrescido de pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu), com habilitação específica no componente da convocação;

4ª Prioridade: Matrícula e frequência a partir do 3º período, exceto nos três últimos, em curso de licenciatura com habilitação específica no componente da convocação; ou, Matrícula e frequência a partir dos 3 (três) últimos períodos, em curso de bacharelado ou tecnológico, com habilitação específica no componente da convocação;

5ª Prioridade: Matrícula e frequência a partir do 3º período em curso de licenciatura, com habilitação em outro componente curricular, cujo histórico comprove formação para o componente da convocação; ou, Matrícula e frequência a partir do 3º período, exceto nos três últimos, em curso de bacharelado ou tecnológico, com habilitação específica no componente da convocação; e,

6ª Prioridade: Matrícula e frequência a partir do 3º período em curso de bacharelado ou tecnológico, em outra área do conhecimento, cujo histórico comprove formação para o componente da convocação. (MINAS GERAIS, 2023)

Para os conteúdos de Língua Inglesa e Arte, a Resolução SEE nº 4.920/2023 permite uma 7ª prioridade para emissão da ATL.

Ao verificarmos as disposições da Resolução SEE nº 4.920/2023 para contratação de professores não habilitados, é possível visualizar um leque muito grande de possibilidades. Chama a atenção a possibilidade de estudantes de cursos de não licenciaturas (bacharelado ou tecnológico) ministrarem conteúdos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, ainda que estejam no início do seu curso de graduação (3º período).

---

<sup>36</sup> O candidato não habilitado deverá apresentar a Autorização Temporária para Lecionar (ATL), dentro do prazo de validade estabelecido no documento.

A cada aumento de prioridade previsto na norma citada, verificamos um afrouxamento na exigência para que um profissional possa lecionar nas escolas estaduais.

Portanto, ressaltamos que esse nível (ou a falta) de exigência da Resolução SEE nº 4.920/2023 não é válido para as escolas particulares e para as escolas municipais. Em relação à habilitação e autorização para lecionar e dirigir e a concessão de registro para secretariar instituições educacionais públicas, privadas e comunitárias de Educação Básica, que integram Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais, e a regulamentação do reconhecimento do Notório Saber de profissionais para docência na Formação Técnica e Profissional em Nível Médio, para atender ao disposto no inciso V do artigo 61 da Lei nº 9.394/1996 aplica-se a Resolução CEE nº 495, de 29 de novembro de 2023, publicada no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais em 17 de fevereiro de 2024, tendo revogado a anterior, a Resolução CEE nº 488/2022.

Nos caminhos investigativos que a pesquisa empreendeu, solicitou-se à SEEMG informações relativas à quantidade de professores habilitados (PEBD1) e não habilitados (PEBS1) em atuação nas escolas por regionais de ensino nos anos de 2022 e 2023<sup>37</sup>, com vínculo precário, cujos dados reunidos seguem na tabela a seguir.

**Tabela 23** - Quantidade de Professores convocados habilitados (PEBD1) e convocados não habilitados (PEBS1) por regional em 2022 e 2023

Regional Exercício	2022			2023		
	PEBD1	PEBS1	Total	PEBD1	PEBS1	Total
Metropolitana A	3.327	258	3.585	3.637	411	4.048
Metropolitana B	5.486	249	5.735	5.824	462	6.286
Metropolitana C	4.408	303	4.711	4.657	495	5.152
SRE Almenara	1.315	266	1.581	1.385	296	1.681
SRE Araçuaí	1.591	264	1.855	1.396	250	1.646
SRE Barbacena	1.070	139	1.209	1.146	173	1.319
SRE Campo Belo	822	137	959	777	158	935
SRE Carangola	744	87	831	668	70	738
SRE Caratinga	1.361	175	1.536	1.370	261	1.631
SRE Caxambu	833	176	1.009	821	172	993
SRE Conselheiro Lafaiete	1.057	221	1.278	1.046	267	1.313
SRE Coronel Fabriciano	1.711	141	1.852	1.818	157	1.975
SRE Curvelo	589	143	732	671	199	870
SRE Diamantina	2.077	223	2.300	2.039	284	2.323
SRE Divinópolis	2.881	409	3.290	3.020	457	3.477

<sup>37</sup> Não foi possível o levantamento de dados de todo o período pesquisado (2015-2023). No entanto, compreendemos que em razão do movimento da implementação do modelo de ensino médio em 2022 com as turmas de 1º ano, o levantamento desses dados possui significado no contexto da pesquisa.

SRE Governador Valadares	2.749	448	3.197	2.799	444	3.243
SRE Guanhães	1.523	396	1.919	1.517	464	1.981
SRE Itajubá	926	159	1.085	1.022	202	1.224
SRE Ituiutaba	882	120	1.002	914	142	1.056
SRE Janaúba	2.193	211	2.404	2.186	262	2.448
SRE Januária	3.037	1.148	4.185	3.034	1.255	4.289
SRE Juiz De Fora	2.086	251	2.337	2.285	325	2.610
SRE Leopoldina	937	146	1.083	982	146	1.128
SRE Manhuaçu	1.511	119	1.630	1.422	144	1.566
SRE Monte Carmelo	447	88	535	462	88	550
SRE Montes Claros	4.303	215	4.518	4.197	269	4.466
SRE Muriaé	774	52	826	800	81	881
SRE Nova Era	1.056	225	1.281	1.058	267	1.325
SRE Ouro Preto	582	126	708	635	140	775
SRE Para De Minas	1.078	125	1.203	1.127	205	1.332
SRE Paracatu	921	135	1.056	997	155	1.152
SRE Passos	1.120	166	1.286	1.212	198	1.410
SRE Patos De Minas	1.125	254	1.379	1.131	269	1.400
SRE Patrocínio	747	118	865	678	120	798
SRE Pirapora	827	135	962	776	185	961
SRE Poços De Caldas	1.004	229	1.233	1.110	293	1.403
SRE Ponte Nova	1.474	261	1.735	1.540	306	1.846
SRE Pouso Alegre	1.420	248	1.668	1.535	286	1.821
SRE São Joao Del Rei	928	88	1.016	920	142	1.062
SRE São Sebastiao Do Paraiso	795	123	918	837	174	1.011
SRE Sete Lagoas	1.758	245	2.003	1.795	244	2.039
SRE Teófilo Otoni	3.535	511	4.046	3.604	634	4.238
SRE Ubá	1.059	153	1.212	1.079	218	1.297
SRE Uberaba	2.495	394	2.889	2.497	420	2.917
SRE Uberlândia	2.876	172	3.048	2.943	243	3.186
SRE Unai	799	129	928	852	159	1.011
SRE Varginha	2.214	190	2.404	2.177	326	2.503
<b>Subtotal</b>	<b>78.453</b>	<b>10.571</b>	<b>89.024</b>	<b>80.398</b>	<b>12.918</b>	<b>93.316</b>

**Fonte:** Adaptado pelo autor. SISAP/SEEMG, Folhas Dezembro/2022 e Outubro/2023.

De acordo com a Tabela 23, verificamos inicialmente um aumento do número de professores convocados de 89.024 em 2022 para 93.316 em 2023. Em relação aos professores não habilitados – codificados como PEBS1- verificamos um aumento de 10.571 servidores que se observou em 2022 para 12.918 ao final de 2023.

Basílio (2016), afirma que o processo de contratação de professores na rede estadual de São Paulo constitui, também, um processo de construção de indivíduo professor. Nesse contexto, as circunstâncias de embaraço e humilhação que os professores enfrentavam nesse

processo afetam profundamente a maneira como viam a si mesmos e à sua profissão, o que resulta no não reconhecimento de si como “verdadeiros professores”. Essa autopercepção se intensifica pela forma como seus colegas, superiores hierárquicos (supervisores e gestores) e até mesmo os alunos interagem com esses professores.

Os contratos de trabalho estão diretamente vinculados a outro princípio de diferenciação dos professores que atuam na rede estadual, isto é, à posse ou não de um diploma de curso superior que atesta a preparação específica para a atuação na educação – o diploma de licenciatura. Enquanto o diploma é exigido para participação no concurso de admissão à carreira, ele não é exigido quando o professor é admitido numa escola como substituto, temporário ou eventual, sendo suficiente, nesses casos, demonstrar que se está cursando um curso superior qualquer. Sem que a formação específica seja exigida, o professor substituto pode assumir aulas de qualquer conteúdo sempre que professores efetivos do conteúdo em questão não estejam disponíveis. Isso significa que, diferente do que acontece com seus colegas efetivos, os professores substitutos atuam na escola sem que um estatuto de especialista lhe seja atribuído. (Basílio, 2016, p.41)

Assim, a realidade do estado mineiro não é diferente daquela observada por Basílio há quase uma década no estado de São Paulo, nos quais 50% dos servidores são contratados e não precisam atender às exigências previstas para aqueles professores concursados. A esse respeito, o autor afirma que tanto os professores eventuais quanto os temporários descrevem esse processo como humilhante, torturante e angustiante.

Tudo indica que os contratos de trabalho afetam a percepção que eles têm de si mesmos, alterando a imagem que constroem como professores e sobre o que significa ser professor. Desenvolvidas logo no início da carreira, essas impressões e experiências tendem a marcar profundamente a relação dos professores com a escola, com seus alunos e com o conteúdo que estão começando a ensinar. “A diferenciação dos contratos dos professores está, portanto, associada a diferenças com relação à remuneração, à segurança social a que têm acesso, às suas condições de trabalho” (Basílio, 2016, p. 48).

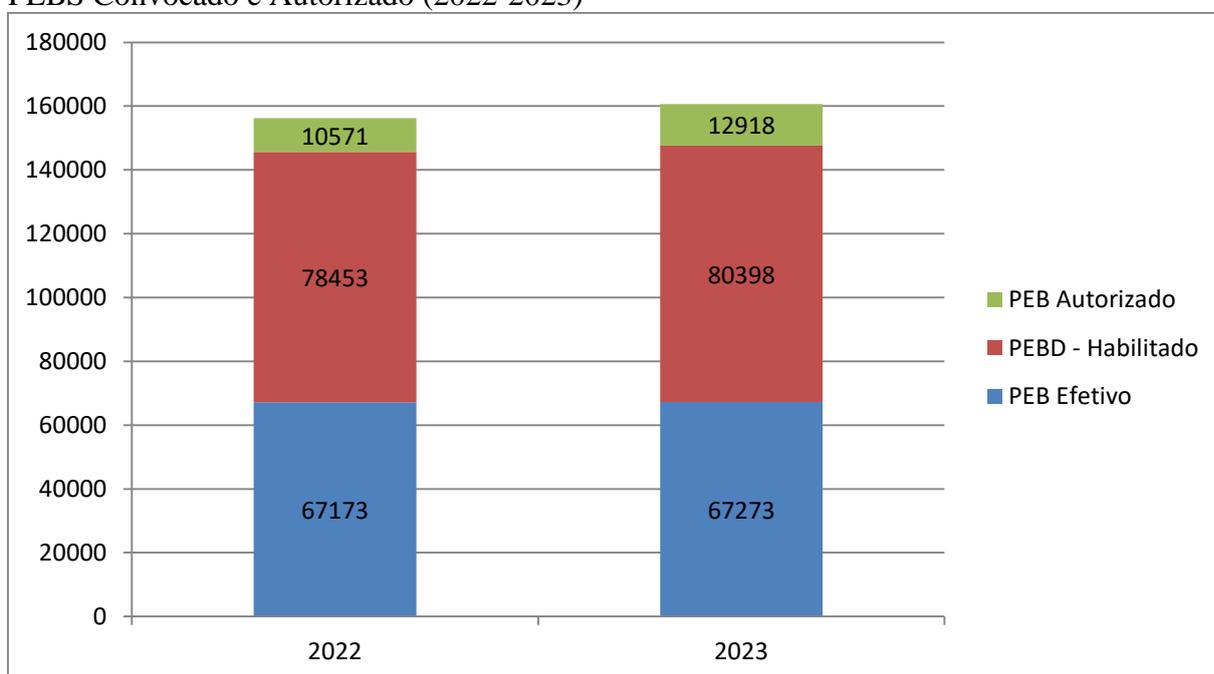
Assim como na tese desenvolvida por Basílio (2016), o processo de convocação de profissionais para as funções de magistérios nas escolas estaduais de Minas Gerais segue procedimentos burocráticos, que consideram, principalmente, o tempo de serviço dos professores envolvidos, o que relega a segundo plano a própria formação do candidato às vagas na rede, assumido disciplinas diversas daquelas que compuseram a sua graduação (quando graduados).

A desvalorização do diploma ou, em outras palavras, a desvalorização da formação inicial e especializada decorre de uma prática institucional bastante consolidada, a qual consiste no valor relativo dado aos diplomas nas demandas

por contratações de docentes. Assim, em algumas situações, o diploma de ensino médio regular tem tanto valor quanto um diploma de licenciatura. Por isso, no caso da rede estadual, o diploma de licenciatura tem um valor relativamente baixo. A maior oferta de posições docentes com contratos temporários e eventuais resulta numa homogeneização dos tempos de formação mais longos e mais curtos. Para se obter um emprego na rede estadual, a condição de “especialista” ou de “profissional” é dispensável. (Basilio, 2016, p. 111-112)

A figura abaixo sintetiza os dados que se relacionam aos professores efetivos e aos convocados, apontando a quantidade, inclusive daqueles contratados sem habilitação:

**Figura 9** – Comparativo entre a quantidade de PEB Efetivo, PEBD Convocado e Habilitado, PEBS Convocado e Autorizado (2022-2023)



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

A rotatividade<sup>38</sup> constante de profissionais contratados permanece ainda que o estado tenha promovido (também por força de decisão judicial) a nomeação de 64.555 pessoas classificadas no concurso no período de 2015 a 2023.

Nesse sentido, de acordo com Basilio (2016) podemos compreender que para obter um emprego na rede estadual, a condição de "especialista" ou "profissional" torna-se dispensável. Essa prática abre espaço para a contratação de docentes sem a formação adequada, o que compromete a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

<sup>38</sup> Essa rotatividade é observada por Sampaio e Marin (2004).

Para essa reflexão, retomamos o Decreto Estadual nº 48.109 de 30 de dezembro de 2020, que foi alvo da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 915. A ADPF é um dos instrumentos jurídicos utilizados perante o STF no Brasil para questionar a constitucionalidade de leis ou atos normativos federais que supostamente desrespeitam preceitos fundamentais estabelecidos pela Constituição.

Nessa ADPF, o então procurador-geral da República, Augusto Aras, questionou as Leis estaduais 7.109/1977 e 9.381/1986, bem como, por consequência, o Decreto 48.109/2020 e a Resolução 4.475/2021 e o Plenário do Supremo Tribunal Federal concluiu em 20 de maio de 2023 que as normas do Estado de Minas Gerais, que permitiam a convocação temporária de profissionais sem vínculo com a administração pública para atuar no magistério da educação básica e superior do estado em casos de vacância de cargos efetivos, não estavam em consonância com o artigo 37, incisos II e IX da Constituição.

O relator dos embargos de declaração, compreendendo o “excepcional interesse social” envolvidos, sob a alegação de que estaria evitando prejuízos aos estudantes<sup>39</sup>, propôs efeitos prospectivos à deliberação do órgão colegiado por 24 meses a partir da conclusão do julgamento de mérito em maio daquele ano (Brasil, 2022).

A partir de junho de 2023, o governador atual encaminhou à Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) um Projeto de Lei nº 875/2023 que prevê a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público de profissional para o exercício das funções de magistério. O projeto de lei transformou-se em Proposição de lei nº 25.857, tendo sido aprovada com veto parcial e, portanto, convertida em lei pelo atual governador (Lei Nº 24.805/24) em 11 de junho agora.

### **3.6 A escassez de profissionais e o projeto de governo: as medidas adotadas para suprir a ausência de pessoal na docência**

A carência docente é uma nova realidade da sociedade brasileira. Essa realidade não está só restrita a áreas rurais e desfavorecidas, afetando também grandes centros urbanos. À luz do que já foi observado neste estudo, entendemos por desprofissionalização docente como um projeto e um resultado de políticas públicas (ou da falta delas, a depender da

---

<sup>39</sup> O ministro considerou o breve recorte feito pelo Estado num período de 15 dias: “entre 15/5 e 1º/6/2022, segundo o qual: a) a licença para tratamento de saúde ensejou 4.596 contratações (70,1%); b) a gestação, maternidade e paternidade ocasionaram 451 contratações (6,9%); e as demais substituições (férias-prêmio, substituição de cargos, etc) deram ensejo a 1.508 contratações (23,0%). (p. 25 do documento eletrônico 36)” (Brasil, 2022)

conceituação), voltadas para os interesses do mercado. Nesse sentido, Anderson (1995) aponta que o sucesso neoliberal está relacionado ao campo político e ideológico, ainda que não tenha alcançado qualquer revitalização básica do capitalismo avançado.

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se à suas normas” (Anderson, 1995, p.12).

O déficit de profissionais apontado é provocado e, ao mesmo tempo, gera mecanismos para a atuação neoliberal. Exemplo disso são as escolas do Projeto Somar do Estado de Minas Gerais que prevê a transferência da gestão das escolas para as organizações sociais - idealizadas durante a reforma promovida por Fernando Henrique Cardoso e normatizadas pela Lei nº 9.637/1998, ou seja, de acordo com Anderi e Tiballi (2018, p. 318) “a atividade prestada muda a sua natureza; o regime jurídico, que era público, passa a ser de direito privado, parcialmente revogado por normas públicas; a entidade pública é substituída por uma entidade privada”.

O projeto se iniciou em 2022 em três escolas: E.E Coronel Adelino Castelo Branco, situada no centro de Sabará e nas E.E Francisco Menezes Filho e E.E Maria Andrade Resende situadas em Belo Horizonte. À época, a Secretária de Estado de Educação manifestou-se: “Estamos acompanhando muito de perto como o processo está funcionando e atentos aos detalhes que precisam de mais cuidado. O nosso foco é a melhoria da qualidade do ensino a partir de um novo modelo de gestão e a busca por diferentes estratégias”<sup>40</sup>.

O discurso utilizado pelo governo é o da desburocratização, da autonomia na gestão, da cooperação, de experiência inovadora, com o objetivo de garantir o direito de aprendizagem dos estudantes em escolas com indicadores abaixo da média.

O modelo teve início a partir dos Editais de Chamamento Público nº 04/2021<sup>41</sup>, 05/2021<sup>42</sup> e 06/2021<sup>43</sup>. Em comum, o objeto dos documentos é a seleção de propostas de

---

<sup>40</sup> Cf. MINAS GERAIS. Agência Minas. Secretaria de Educação dá início ao Projeto Somar em três escolas da rede estadual neste ano letivo. 9 de fevereiro de 2022.

Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/secretaria-de-educacao-da-inicio-ao-projeto-somar-em-tres-escolas-da-rede-estadual-neste-ano-letivo>. Acesso em 30 mar. 2022.

<sup>41</sup> Secretaria de Estado de Educação.

Organizações da Sociedade Civil (OSCs) formalmente constituídas, conforme art. 2º, inciso I, alíneas a, b e c, da Lei Federal nº 13.019/2014, objetivando a celebração de Termo de Colaboração com a SEEMG.

O documento foi assinado contendo valores totais a depender do número de alunos, sendo R\$4.927,35 o valor anual, cujo os valores iniciais somam de 2021 a 2025 para cada escola a importância de R\$ 13.113.023,39 (treze milhões, cento e treze mil, vinte e três reais e trinta e nove centavos) segundo o Edital nº 04/2021), de R\$ 20.674.866,88 (vinte milhões, seiscentos e setenta e quatro mil, oitocentos e sessenta e seis reais e oitenta e oito centavos) vinculado ao Edital nº 05/2021 e R\$17.003.220,33 (dezessete milhões, três mil, duzentos e vinte reais e trinta e três centavos) em relação ao Edital nº 06/2021.

Para o sindicato da categoria:

O projeto Somar é baseado em experiências fracassadas de outros países, como as *charter schools* dos Estados Unidos, que são escolas públicas geridas por entidades privadas. Essas escolas não têm mostrado bons resultados em termos de aprendizagem, equidade e participação social. Pelo contrário, elas contribuem para a segregação racial, a exclusão de estudantes com necessidades especiais e a desvalorização dos profissionais da educação. (SIND-UTE, 2023)

Anderi e Tiballi (2018) debatem a questão de organizações sociais na gestão de escolas públicas no estado de Goiás e seu alinhamento com o pressuposto do estado mínimo proposto no projeto liberal. Nesse sentido, o chamado Terceiro Setor apela para a subjetividade ou ingenuidade das pessoas ao utilizar um discurso de ajuda mútua, solidariedade e filantropia, alegadamente realizado por eles, mas na verdade financiado com dinheiro público proveniente de impostos que, ao final das curvas orçamentárias previstas, acabam por ser direcionados para a esfera financeira.

O Sindicato Único dos trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE – MG) aponta ainda um avanço do projeto para outras escolas estaduais. Além da entrega das escolas as OSCs, temos também o projeto do Governo Zema conhecido como Projeto Mãos Dadas previsto por meio da Resolução SEE nº 4.584/2021.

---

Disponível: em:  
<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Edital%20Chamamento%20P%C3%BAblico%2004-2021%20-%20Republic.%2011-05-21.pdf>. Acesso em 30 mar. 2024.

<sup>42</sup> Secretaria de Estado de Educação. Disponível em:  
<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Edital%20Chamamento%20P%C3%BAblico%2005-2021%20-%20Republic.%2011-05-21.pdf>. Acesso em 30 mar. 2024.

<sup>43</sup> Secretaria de Estado de Educação. Disponível em:  
<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Edital%20Chamamento%20P%C3%BAblico%2006-2021%20-%20Republic.%2011-05-21.pdf>. Acesso em 30 mar. 2024.

Neste, o plano do governo estadual propõe a transferência dos primeiros anos do ensino fundamental das escolas estaduais para a administração municipal. De acordo com o governo, a ideia é que o Estado forneça recursos técnicos, materiais e financeiros aos municípios que concordarem com os termos de adesão<sup>44</sup>. Para o sindicato, trata-se de um processo de mercantilização de direitos e da necessidade de vincular esse projeto à privatização da educação<sup>45</sup>.

Como consequência dessa lógica, Anderi e Tiballi (2018) apontam que o Estado mínimo, gradativamente desmantela as políticas nacionais de garantias sociais básicas, evidenciado pelos cortes em programas sociais para a população de baixa renda, pela redução dos benefícios da seguridade social e pela criminalização da pobreza. Além disso, há um incentivo às práticas tradicionais de clientelismo, filantropia social e empresarial, solidariedade informal e assistencialismo, todas disfarçadas de inovação e apresentadas como formas alternativas para abordar a pobreza e a exclusão social.

Este projeto, a exemplo do que apontam Anderi e Tibaldi (2018, p. 329), se executado conforme proposto pelo governo mineiro, “representará uma evidência contundente do refinamento dos mecanismos e estratégias do projeto neoliberal de Estado Mínimo, efetivados por meio da privatização de bens e serviços público”.

Malgrado o panorama do governo atual e a ausência de medidas eficazes para conter o avanço da carência docente em razão, sobretudo, do abandono dos professores, a Secretaria de Estado de Educação realizou algumas ações pontuais, no âmbito da sua competência, dentre os quais destacamos:

Em 2022, a SEEMG expediu o Memorando-Circular nº 58/2022/SEE/SE, estipulando medidas complementares para suprir a ausência de docentes nas escolas estaduais. Segundo o documento, as medidas seriam saneadoras e “com o objetivo de garantir a qualidade da oferta da educação aos discentes da educação básica das escolas estaduais de Minas Gerais” (Minas Gerais, 2022a)

O documento aborda os seguintes tópicos: a) Carência Docente abordando a falta de professores qualificados nas escolas estaduais de Minas Gerais e medidas para suprir essa

---

<sup>44</sup> Cf. De acordo com informações do governo, em meados de 2023 haviam 154 municípios que aderiram ao projeto. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/projeto-maos-dadas-do-governo-de-minas-ja-aplicou-mais-de-r-1-bilhao-na-rede-municipal-de-ensino-mineira>. Acesso em 5 mar. 2023.

<sup>45</sup> SIND-UTE. Em plenária virtual, trabalhadores/as em educação apontam perigos da municipalização de escolas em BH e fazem encaminhamentos de ações para enfrentar o projeto Mãos Dadas de Zema. 1º de agosto de 2023. Disponível em: <https://sindutemg.org.br/noticias/em-plenaria-virtual-trabalhadores-as-em-educacao-apontam-perigos-da-municipalizacao-de-escolas-em-bh-e-fazem-encaminhamentos-de-aco-es-para-enfrentar-o-projeto-maos-dadas-de-zema/#>. Acesso em 5 mar. 2023.

carência; b) Medidas Excepcionais detalhando procedimentos para atribuição de aulas em caráter transitório quando não há professores habilitados disponíveis; c) Áreas de Conhecimento especificando quais profissionais podem lecionar cada componente curricular, com base em suas habilitações e d) Metodologia e Avaliação recomendando abordagens transdisciplinares e monitoramento do planejamento e avaliação dos professores.

Nesse sentido, o documento estabelece que podem ser ofertadas aulas para aqueles cuja habilitação seja na mesma área do conhecimento. A título exemplificativo, o profissional habilitado em geografia poderá lecionar história, filosofia ou sociologia. (item 1.1 do Memorando)

Também dispõe o documento que, em não havendo profissional para ministrar as aulas de geografia, história, filosofia, sociologia, língua portuguesa ou arte, as aulas poderão ser conferidas a licenciados em pedagogia (item 1.2 do Memorando). Destacamos a atribuição de aulas de forma excepcional contida no memorando:

5 - Atribuição de aulas em caráter excepcional e transitório, na hipótese de inexistência de professor habilitado ou autorizado a lecionar para assumir a vaga ainda disponível e expedição de Autorização Temporária para Lecionar.

Na hipótese de inexistência de professor habilitado ou autorizado a lecionar para assumir a vaga ainda disponível, caberá à direção da Unidade de Ensino Estadual, após prévia autorização da SEE/MG, atribuir as aulas em caráter absolutamente transitório, observando-se:

- A autorização para lecionar, em caráter excepcional e transitório, poderá vigor até o dia 31 de dezembro do ano corrente, estando sua validade condicionada ao comparecimento de profissional habilitado ou autorizado a lecionar, nos termos da legislação que rege a matéria.

- A autorização será expedida, especificamente, para a escola que requerer o profissional em caráter excepcional e transitório, para os componentes curriculares da formação Geral Básica e Itinerários Formativos, conforme o caso.

- Após a convocação, os editais deverão permanecer divulgados e, durante o período das aulas, o professor deverá ser orientado e acompanhado pelo Especialista da Educação Básica (EEB), podendo este, ser subsidiado pela equipe pedagógica da Diretoria Educacional da SRE.

- Durante a análise da documentação acadêmica do candidato, caberá à SRE verificar a regularidade do curso e da Instituição de Ensino Superior, no Cadastro e-MEC.

- As orientações contidas nos itens anteriores não se aplicam ao Ensino Fundamental - Anos iniciais, nível de ensino em que o processo de ensino e aprendizagem é conduzido pelo Professor Regente de Turma, na condição de unidocente, nos termos da Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006.

- O exposto atendimento à presente Orientação dispensa a emissão de parecer pela Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Escolar (DDGE) e/ou pela Assessoria Central de Inspeção Escolar (ASIE). Caberá, portanto, à SRE realizar a análise da habilitação do candidato, e expedir a autorização temporária para lecionar, em caráter excepcional e transitório, nos termos deste documento. (Minas Gerais, 2022a)

No caso de não haver professor habilitado ou autorizado para assumir a vaga disponível, a direção da Unidade de Ensino Estadual, com prévia autorização da SEE/MG, pode atribuir aulas de maneira excepcional e transitória. A autorização é específica para a escola que requerer o profissional e para os componentes curriculares da Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, não se aplicando aos anos iniciais do ensino fundamental.

As disposições do referido memorando-circular permaneceram vigentes até 16 de abril de 2024 com a expedição do Memorando-Circular nº 62/2024/SEE/SE – ORIENTAÇÃO, trouxe nova roupagem à problemática da ausência de professores – sem, por óbvio, tratar da motivação que enseja o problema - e aborda questões para oferta dos dias letivos e da carga horária dos estudantes previstas no art. 24 da LDB aprofundando os mecanismos para tratar de forma paliativa as questões contidas no memorando anterior.

Em meados de outubro de 2023, a SEEMG expediu o Plano de Integralização Curricular dos Itinerários Formativos 2023. O documento reconhece as especificidades que impossibilitaram a adequada integralização da carga horária em alguns componentes do Itinerário Formativo (Aprofundamentos e Eletivas) do Ensino Médio Diurno em 2023 e apresenta o plano visando recuperar as horas letivas por meio de atividades extracurriculares.

O plano para a integralização da carga horária dos itinerários formativos do ensino médio considera atividades a distância e presenciais, descrevendo o processo de acompanhamento pelos coordenadores e o registro das atividades dos estudantes, apresentando, ao final, um cronograma detalhado com responsabilidades e prazos para a sua execução e oferece propostas de atividades temáticas para os estudantes desenvolverem, como padrões estéticos nas redes sociais, bullying e violência escolar, e humor digital como crítica social (Minas Gerais, 2023b).

O plano é fundamentado no Artigo 17, §§3º e 9º da Resolução 4.777 de 13 de setembro de 2022, que estabelece:

§ 3º - O aproveitamento das atividades extraescolares será autorizado se assegurada a relação pedagógica com o(s) componente(s) curricular(es) a que se requer a dispensa. Não sendo verificada a pertinência pedagógica, o estudante terá a opção de integralizar a carga horária prevista para o 6º horário por meio de plano de estudos e atividades realizadas a distância relacionadas ao (s) componente (s) curricular (es).

(...)

§9º - As escolas poderão integralizar a carga horária do ensino médio diurno referente ao 6º horário (Unidades Curriculares de Aprofundamento nas Áreas de Conhecimento e Eletivas) - por meio de atividades realizadas a distância, respeitando o limite de até 20% (vinte por cento) da carga horária total, nos termos da Resolução CNE/CP no 03, de 21 novembro de 2018, art.

17, §15, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, de acordo com os casos específicos, avaliados em consonância com as orientações da SEE/MG e legislação pertinente. (Minas Gerais, 2022b)

O documento acrescenta que essas atividades podem ser disponibilizadas e monitoradas remotamente, seja por meio do aplicativo Conexão Escola<sup>46</sup>, com internet subsidiada para os estudantes que têm a capacidade de realizá-las digitalmente, ou em formato impresso, entregue diretamente aos estudantes.

Podemos verificar que, de forma tímida, o plano cita os itinerários que possam “ter iniciado tardiamente em função das contratações para os componentes dos Aprofundamentos e Eletivas” (Minas Gerais, 2023) e afirma que a atitude representa um compromisso da SEEMG com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes da rede estadual.

Tanto o Memorando-Circular nº 58/2022/SEE/SE quanto o Plano de Integralização Curricular dos Itinerários Formativos de 2023 deixam de analisar a causa e se limitam aos meios de mitigar a situação atual do estado, que nada mais é do que o fruto das escolhas neoliberais assumidas, seja em âmbito estadual, seja em âmbito federal.

Assim, retomando a categoria de análise proposta na pesquisa, para reflexões sobre a política pública para formação do quadro de professores, nota-se uma forma de ingresso de forma precária de profissionais que, por vezes, não possuem a formação adequada, afetando diretamente a qualidade da educação.

Nesse sentido, compreendemos a qualidade como relevância social da educação na perspectiva apontada por Esquinsani e Dametto (2018) que oferecem de modo crítico um contraponto valioso às concepções tradicionais de qualidade na educação. A qualidade deve visar à transformação coletiva e ao desenvolvimento socioeconômico da comunidade, alinhando-se com ações para superar desigualdades socioeconômicas e culturais. É um novo parâmetro que ultrapassa os conceitos hegemônicos, apesar dos desafios metodológicos para medir seu impacto.

As decisões presentes nos documentos são momentâneas, pois visam satisfazer apenas o interesse imediato e sequer estamos discutimos o real aprendizado dos alunos.

A realidade sobre a carência de professores, que é emergencial há meio século, apresenta obstáculos numerosos que desafiam a sociedade brasileira. No momento atual, os jovens que buscam o ensino superior se sentem mais motivados a ingressar em cursos de Administração, Medicina, Direito e outros do que os de formação de professores. Daqueles que optam pelo curso

---

<sup>46</sup> Cf. <https://seliga.educacao.mg.gov.br/conexaoescola>

de Física, muitos não ingressaram, deixando um número expressivo de vagas ociosas. Os matriculados, por sua vez, vivenciam dificuldades que os levam a evadir em massa. (Araújo; Vianna. 2008, p.7)

Assim, ao analisar as decisões tomadas pelo governo de Minas Gerais para suprir a escassez de profissionais, verificamos a tomada de decisões pelos gestores da secretaria de educação mineira anunciadas como formas para suprir a ausência ao admitirem profissionais não habilitados com formações diversas daqueles conteúdos curriculares a serem ministrados e, também, criando “soluções” para a integralização das horas dos estudantes, estando cientes, no entanto, de que tal decisão não possuirá efeito a longo prazo.

Além das possíveis deficiências estruturais e políticas que podem ter influenciado essas decisões, como a implementação da Nova Gestão Pública (NGP) fundamentada em princípios neoliberais, também enfrentamos o desafio do "horizonte de tempo limitado" (Wu, 2014). Os tomadores de decisão frequentemente dispõem de um tempo muito restrito para avaliar adequadamente os diversos impactos das propostas de políticas públicas, especialmente aquelas que diferem significativamente das políticas e práticas vigentes. Como consequência, Wu (2014) destaca a dificuldade em identificar os custos e benefícios a longo prazo.

Assim, de acordo com Araújo e Vianna (2008, p.7):

Supor que o aumento do salário do professor é a solução de todos os problemas da Educação é uma simplificação das questões educacionais do País, que envolve questões metodológicas, de infraestrutura, de políticas públicas, etc. Contudo, ignorá-las é desconhecer as necessidades do profissional do magistério.

Para evitar um possível "apagão" de professores na educação básica, algumas recomendações são apresentadas por Bof; Caseiro; Mundim (2023), como: a) desenvolver políticas que estimulem o preenchimento das vagas nos cursos de formação de professores e incentivem a conclusão com êxito dos ingressantes, visando aumentar a atratividade da carreira docente; b) definir uma agenda propositiva de políticas e ações articuladas entre os entes federativos para aumentar a atratividade da profissão docente no país, considerando a conjunção das forças políticas e acadêmicas e a determinação governamental de agir; c) melhorar as condições de trabalho dos professores, oferecendo salários mais atrativos, oportunidades de desenvolvimento profissional, valorização da carreira e reconhecimento social; d) implementar estratégias para reter os profissionais da educação, como programas de mentoria, apoio psicossocial, planos de carreira claros e incentivos à permanência na docência e e) investir em políticas de formação inicial e continuada de qualidade, alinhadas com as

demandas da educação básica e com foco no desenvolvimento das competências necessárias para atuar de forma eficaz em sala de aula.

Portanto, com base nas análises realizadas, o abandono da docência não se deve à falta de vagas nos cursos de licenciatura, mas à baixa atratividade da carreira docente que pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo salários insuficientes, condições de trabalho desfavoráveis, falta de perspectivas de crescimento na carreira, perda de autonomia na profissão e a percepção social negativa da profissão. (Gatti; Barretto, 2009), fundamentos que orientam, em parte, as considerações finais deste estudo.

Ao observar a carreira docente da rede estadual de Minas Gerais, podemos verificar a desprofissionalização como questão central por meio da qual o estado não consegue reter profissionais, ocasionando o abandono da profissão. Essa desprofissionalização se manifesta por meio de políticas que limitam a autonomia dos professores, padronizam currículos e avaliações, precarizam as condições de trabalho e não reconhecem a importância da formação contínua dos docentes, práticas que contribuem para a redução do status profissional dos professores e dificultam a realização de um ensino de qualidade (Jedlicki; Yancovi, 2010; Bueno, 2023).

Esses desafios desestimulam muitos potenciais candidatos a se comprometerem com a formação e a atuação como professores, condições que, ao final, poderão ser melhor analisadas à luz do que apontamos como algumas das razões do abandono docente desenvolvidas neste estudo.

## CONCLUSÕES

No horizonte imediato da escassez de profissionais, devemos retomar as percepções históricas próprias do Estado capitalista que adota os interesses da burguesia como classe dominante, garantindo-lhes privilégios e benefícios para favorecer a primazia do lucro.

O sistema é, pela própria natureza, carregado de conflitos e contradições. No contexto das disputas de poder, a atividade política tem sistematicamente se voltado para as escolhas neoliberais e, por essa razão, fez-se necessário no desenvolvimento do texto realizar constantes digressões históricas do passado recente com a implementação da cooperação técnica e financeira com o Banco Mundial.

Como percebemos na pesquisa, existe uma conexão entre o neoliberalismo e a educação que se manifesta em várias áreas, impactando em abordagens pedagógicas, sistemas de avaliação escolar, descentralização da gestão educacional para os municípios, casos de exclusão dentro das instituições escolares, ideologia subjacente aos conteúdos educacionais (em termos de qualidade, quantidade e distribuição) e os significativos esforços de privatização.

Como observamos neste estudo, reduzir os problemas da educação a questões de gestão, ineficiência escolar ou inadequação do currículo sustentam a ordem estabelecida e não oferece solução e também entendemos que isso acontece porque a desvalorização e relativização do conhecimento estão associadas ao desmantelamento da escola pública e refletem a desvalorização das pessoas que se utilizam e nela trabalham.

Por isso é importante compreender a educação em seu contexto mais amplo e interligado com outros aspectos da realidade, não devendo ser vista como algo separado do restante da sociedade e do mundo. Ela é parte integrante da vida social, econômica, política e cultural e as práticas e políticas educacionais precisam, também, levar em conta as condições e influências externas que impactam a educação.

Verificamos que a adoção das cartilhas neoliberais por meio de métodos de planejamento e gestão de projetos movimentaram a agenda política brasileira. Ainda que as reformas promovidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e a partir do governo estadual de Aécio Neves (2002-2010) tivessem como objetivo declarado o combate à suposta ineficiência e a baixa qualidade das escolas públicas, paradoxalmente resultaram na desqualificação dos professores.

Sob a ótica de uma nova gestão pública, dita enxuta e mais eficiente, temos visto a degradação das políticas educacionais e o processo de desprofissionalização docente, como

compreendemos a partir do fundamento teórico apresentado neste estudo. Assim, contrariando o discurso que promove a valorização dos professores, as mudanças trazidas pelo NGP e a introdução de novos modelos de profissionalização resultaram em uma gradual deterioração do status dos docentes do ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, observamos na pesquisa empreendida que a "defesa da escola pública" envolve, por um lado, dismantelar o suposto caráter "neutro" da introdução de uma lógica de mercado na educação, expondo sua "ética" distorcida e suas intenções políticas e, por outro lado, transforma a definição e regulação das políticas educativas em um processo coletivo de construção do bem comum. Isso deve proporcionar, de maneira igualitária e justa, uma educação de qualidade social para todos os cidadãos.

Contrapondo à perspectiva neoliberal, que vê a escola como uma instituição destinada a atender às necessidades do mercado produtivo, defendemos a escola como um espaço de acesso à cultura, pois a educação não se limita a ser apenas uma prática que reproduz as relações sociais, econômicas e culturais dominantes da sociedade. A escola deve ser uma instituição que abrange a formação humana em todas as suas dimensões, onde os alunos devem ser tratados como protagonistas de sua própria história e não apenas como participantes de uma competição.

É necessário compreender que as políticas educacionais realmente se relacionam com as demandas econômicas, mas não devem se subordinar a elas. Assim, para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, por meio de uma escola que possibilite a inserção consciente e crítica no mundo do trabalho e o exercício crítico da cidadania, é necessário garantir a qualidade da educação que promova uma educação centrada na humanização, fundamentada no diálogo e impulsionada por uma prática educativa crítica e transformadora.

A análise do material empírico indica que as características da desprofissionalização docente, tais como a imposição de exigências burocráticas e tecnocráticas, avaliações padronizadas e centralizadas, além da padronização de programas e objetivos curriculares, levam a um descompasso e perturbações na identidade profissional dos professores, causando-lhes mal-estar e sofrimento no trabalho.

Ante o exposto, a resposta ao problema de pesquisa proposto adquire contornos evidentes pelos quais nos atrevemos a formular relações entre o abandono e o fenômeno da desprofissionalização docente.

Verifica-se a perda de direitos especialmente ligados a questões da carreira de professor. O estado mineiro, ao não conceder benefícios por escolaridade (promoção) com

base em uma lei que impõe interstícios para concessão de direitos a cada cinco anos, provoca um desestímulo a qualquer profissional. Não há o reconhecimento necessário das qualificações prévias ou no exercício profissional, pelo que compreendemos que o plano de carreiras contribui para a desvalorização dos servidores, configurando um plano de carreira que fomenta a desprofissionalização. A bem da verdade, é um plano de “descarreira”.

Os fundamentos da NGP estão presentes na carreira de professor da rede pública estadual e são notadamente voltados para a profissionalização de acordo com os pilares do neoliberalismo, em que as bases da docência estão inseridas em um complexo de normas e leis que impõem uma mobilidade na carreira extremamente restritiva e valores de remuneração proporcionais à carga horária exercida.

Com a ausência de estímulo para realização pessoal e profissional não é possível provocar no professor o interesse pelo seu desenvolvimento profissional dado as condições verificadas. Também, dada a heterogeneidade de carreiras nas diversas esferas administrativas, acreditamos que a rede mineira tem perdido profissionais diariamente como consequência da ausência de política para valorização profissional.

É, igualmente, preocupante o número de profissionais que deixaram o estado ou que sequer se interessaram em ingressar como efetivos após a respectiva nomeação. Ainda que haja esforços no sentido de nomear profissionais, o impacto chega a ser irrisório quando é realizada a análise global da situação da rede pública estadual de ensino.

Não possuir um corpo docente majoritariamente de profissionais efetivos é uma característica que afeta a educação pública e o direito à educação de qualidade e as medidas tomadas pelo governo de Minas Gerais para contornar a escassez de profissionais, conforme se verificou na subseção 3.6, apenas visam satisfazer as necessidades momentâneas relativas ao cumprimento de dispositivos legais que determinam o cumprimento de carga horária e dias letivos dos estudantes.

Dessa maneira, verificamos em Minas Gerais um grande número de servidores não concursados e o aumento do número de professores que sequer possuem licenciatura para atuação profissional, mas que são autorizados à prática docente. Diante disso, podemos deduzir a existência de uma intencionalidade que busca reduzir o papel do Estado em um aparente ciclo vicioso voltada a garantir o déficit de qualidade do serviço público prestado pelas escolas.

Esse ciclo vicioso na educação mineira ocorre quando um plano de carreira inadequado afasta profissionais qualificados da docência. Sem a valorização necessária, a profissão docente perde seu apelo, tornando-se menos atrativa em comparação a outras

carreiras, implicando no abandono gradativo de professores efetivos. A escassez de professores qualificados obriga o governo mineiro a contratar docentes sem a formação necessária ou adequada, ocasionando a rotatividade de profissionais e o prejuízo de processos educativos.

Em decorrência do exposto, a pesquisa revelou que o Estado de Minas Gerais não possui um plano de longo prazo para garantir a retenção de seus servidores efetivos. Essa falha impulsiona a adoção de medidas paliativas como contratações precárias para suprir a demanda por mão de obra, o que agrava a situação, pois os novos contratados não necessariamente possuem a mesma qualificação dos servidores concursados. Ou seja, temos profissionais de vínculo precário que não possuem licenciatura plena para docência no ensino fundamental e no ensino médio e isso repercute no espaço escolar, por óbvio.

Verificamos ainda que as decisões de políticas públicas representam o ápice do processo de formulação de políticas. No entanto, também, é uma fase mais técnica. Além de exigir um discernimento político perspicaz, o sucesso na tomada de decisão depende de evidências e de uma análise sólida, algo que os gestores públicos deveriam estar particularmente bem posicionados para oferecer.

Ainda podemos constatar que as mudanças no sistema educacional brasileiro, especialmente as que ocorrem em Minas Gerais, levaram à desvalorização do professor e a uma clara negação da docência como profissão. Nesse sentido, acreditamos ser necessária uma pesquisa voltada para examinar profundamente o processo de enfraquecimento da profissão por meio da intensificação e standardização do trabalho docente, bem como para a deterioração dos ambientes de trabalho docente e a continuação desta pesquisa em sede de doutoramento pode realizar um aprofundamento para melhor compreensão do processo de desprofissionalização na rede estadual de ensino.

Sob a ótica da análise efetuada, observamos também um aceno do poder executivo estadual para a terceirização da educação, direcionando os recursos públicos para entidades privadas por meio de o Projeto Somar, por exemplo. Sobre isso, ressaltamos as advertências no presente estudo em relação à privatização dos direitos que são convertidos em serviços comercializáveis no mercado e que ocasionam amplificação nas formas de desigualdade e exclusão. É por isso que, ao expandir o domínio dos interesses de mercado e reduzir o espaço público dos direitos, o neoliberalismo atinge diretamente o núcleo da democracia.

Verifica-se também o movimento do governo atual para retirar da carreira o nível de doutorado, por meio do Projeto de Lei nº 406/2023, o que permite inferir que o anunciado movimento de valorização da carreira por meio de formação *stricto sensu* pelo projeto Trilhas

Educadores possa ser compreendido apenas como uma forma de redirecionar os recursos disponíveis na educação mineira para outras entidades, de natureza privada por certo, uma vez que a carreira apenas confere a possibilidade de reconhecimento dessa valorização em termos financeiros após 15 ou 20 anos de efetivo exercício.

Desta maneira, orientado pelos caminhos da pesquisa, verificamos que o tema apresentado é complexo e dele derivam muitos outros questionamentos, reflexões e possibilidades investigativas.

Portanto, amparado nas discussões, no referencial teórico e na análise dos documentos no presente trabalho, podemos concluir que apesar das nomeações ocorrerem periodicamente, os candidatos nomeados não possuem interesse da investidura em cargo público, havendo a necessidade de que ocorram novas nomeações dentro da listagem de classificação de concurso vigente. Mesmo as nomeações ocorrendo periodicamente, contemplando um número aquém do necessário, como tem ocorrido durante o governo Romeu Zema (2019 – atual), esta diminuição se contrapõe a um aumento significativo das contratações.

A ausência de políticas públicas estaduais voltadas para assegurar o profissional na rede pública estadual de ensino gera, por reflexo, o aumento gradual das exonerações. Além de questões relacionadas à carreira e a valores salariais, pode haver o surgimento de novas oportunidades para esses profissionais em outras áreas e, conseqüentemente, desencantamento em relação à docência, principalmente advinda de adoecimento gerado pelas condições adversas de trabalho.

A dependência de profissionais contratados a título precário para que ocorra o funcionamento regular das unidades escolares e a possível intencionalidade político-administrativa para a ausência de medidas eficazes voltadas aos profissionais da educação compreendem alguns motivos destacados nesta pesquisa.

Como resultado da pesquisa empreendida e a compreensão do processo de desprofissionalização docente presente nas políticas regulatórias da carreira do magistério básico da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, entendemos que há uma necessidade de construção de uma política estadual que visa combater o abandono da profissão com a necessária valorização do trabalho docente, por meio do combate dos fatores que acarretam no enfraquecimento da profissão de professor.

Por essas razões, foi produzida uma Carta de Princípios para Política Pública Estadual de Valorização do Magistério Público.

Os princípios, por sua natureza abstrata e indeterminada, não se limitam a ditar comportamentos específicos, mas a orientar a elaboração de regras mais concretas, estas sim mais prescritivas. Eles funcionam como pilares ideológicos e valores estruturantes do ordenamento jurídico, influenciando a formulação de leis, regulamentos e outras normas.

Os princípios expressos no produto da dissertação são independentes de orientações político-partidárias e se pautaram na previsão expressa na Constituição Federal da Educação, enquanto direito social, direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988)

Com isso, o intuito da Carta de Princípios é estabelecer valores e objetivos abrangentes para guiar o processo legislativo e orientar diretrizes úteis às políticas públicas educacionais, podendo servir como parâmetro de validade das normas jurídicas e, também, para impulsionar o legislador, a sociedade civil, os movimentos sociais e os gestores públicos em práticas mais coerentes com os compromissos constitucionalmente assumidos.

Por isso, é necessário que efetivamente o profissional da educação seja valorizado e que se estabeleça o devido diálogo com os atores representativos de classe envolvidos, garantindo-se a autonomia dos professores. No intrincado panorama da educação pública mineira, diversos temas se entrelaçam, tecendo uma realidade complexa e desafiadora. Essa realidade contempla diversos dispositivos normativos vigentes desde 1952 e que, hoje, não atendem as necessidades e as imposições necessárias para uma educação pública, gratuita e de qualidade e que, como considerado neste estudo, não repercutam no sintoma do abandono docente a partir de sua causa mais evidente, o processo de desprofissionalização a que foram submetidos os professores e professoras do estado no período investigado.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; BEZERRA, E. P. O setor não produtivo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013.
- AMORIM, M. A.; SALEJ, A. P.; BARREIROS, B. B. C.. “Superdesignação” de Professores na Rede Estadual de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Belo Horizonte, v. 23, e230053, p. 1-22, 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230053>. Acesso em 20 mai. 2024;
- ANDERI, R. G. C.; TIBALLI, E.. F. A. A gestão das escolas públicas por meio de organizações sociais em Goiás: a quem serve este projeto? In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARAUJO, R.S.; VIANNA, D.M. Discussões sobre a remuneração dos professores de física na educação básica. **Ciência em Tela**. v. 1, nº 02, p. 1-9, 2008
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, J. **O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas**. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf&gt>. Acesso em: 11 dez. 2022.
- BASILIO, J. R.. **Tornar-se professor(a) na rede estadual de ensino de São Paulo: praticas de contratação e condição docente (1985-2013)**. 2016. 1 recurso online (213 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1628404>. Acesso em: 18 mai. 2024.
- BOF, A. M.; CASEIRO, L. Z.; MUNDIM, F. C.. Carência de professores na educação básica. In.: **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 9, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/9786558011026.ceppe.v9.5967>. Acesso em 29 abr. 2024.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOITO JÚNIOR, A. Estado e burguesia no capitalismo neoliberal. **Revista de Sociologia e Política**, n. 28, p. 57–73, jun. 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior 2022**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: Ministério da Educação, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 6º do Ato das Disposições Constitucionais Provisórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. ATO TST.GP Nº 353, DE 2 DE AGOSTO DE 2018. *In: Diário Eletrônico da Justiça do Trabalho*. Publicação em 02/08/2018. Disponível em <https://www.migalhas.com.br/arquivos/2018/8/art20180804-01.pdf>. Acesso em 03 mai. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 231**. Tem como objeto os arts. 77 e 80 do ADCT do Estado do Rio de Janeiro. Brasília, 1992. Disponível em <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=266259>. Acesso em 4 mai. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 248**. Tem como objeto os arts. 69 e 74 do ADCT do Estado do Rio de Janeiro. Brasília, 1993. Disponível em <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=266272>. Acesso em: 8 mai. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4876**. Ajuizada pelo Procurador-Geral da República, em 16 de novembro de 2012, tendo por objeto o art. 7º e seus incisos da Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007, do Estado de Minas Gerais. Brasília, 2014. Disponível em <https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=4332889>. Acesso em 15 jul. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 915**. Ajuizada pelo Procurador-Geral da República, em 30 de novembro de 2021, contra os arts. 116, II, 117 e 122 a 128 da Lei 7.109, de 13.10.1977, e o art. 38 da Lei 9.381, de 18.12.1986, do Estado de Minas Gerais e, por arrastamento, do Decreto 48.109/2020 e da Resolução SEE 4.475/2021 do mesmo ente federativo, que disciplinam o instituto da convocação de profissionais para o exercício das funções de magistério nas unidades de ensino de educação básica e superior dos órgãos, autarquias e fundações do Poder Executivo estadual. 2022. Disponível em <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6311525>. Acesso em 18 ago. 2023.

BRITO, V. L. F. A. Efeitos negativos do “choque de gestão” na remuneração de professores em Minas Gerais. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 3, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/57971>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BRITO, V. L. A. F. Recursos para a educação e limites do ajuste fiscal. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 4, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/65770>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BUENO, B. O. (org.). **Formação, profissionalização e desprofissionalização docente**. São Paulo: FEUSP, 2023.

BUTLEN, M. Prefácio. In.: BUENO, B.O. (org.). **Formação, profissionalização e desprofissionalização docente**. São Paulo: FEUSP, 2023.

CANTIGA do Arco-íris. Intérprete: Pena Branca e Xavantinho. Compositores: Xantinho e Arlindo Moniz. In: PENA BRANCA e Xavantinho – Série Som da Terra. Rio de Janeiro: Warner Music, 1994. 1 CD, faixa 13

CELLARD, A.. A análise documental. In: POUPART, Jean *et all.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodologias**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

CHAUÍ, M. S. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CHAUÍ, M. S. **Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo**. 2019. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

CHAUÍ, M. S. O totalitarismo neoliberal. In.: **Anacronismo e Irrupción**, Vol. 10, N° 18 (Mayo - Octubre 2020): 307-328. 2020

COELHO, C. L.; OLIVEIRA, R. de F. Implementação do PSPN e subsídio na Rede Estadual de Ensino de MG. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 18, 2016. DOI: 10.22420/rde.v10i18.665. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/665>. Acesso em: 28 fev. 2024.

COLAÇO, T. L. Humanização do ensino do direito e extensão universitária. **Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, v. 27, n. 53, p. 233–242, 2006. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15102>. Acesso em: 3 mai.. 2024.

COSTA, J. T. P.; COELHO, C. L.; OLIVEIRA, R. de F. A Implementação do Piso Salarial Profissional Nacional em Minas Gerais: entre o dito, o feito e o escrito. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 10, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/90393>. Acesso em: 10 dez. 2024.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa - métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, A. J. C. **Mundialização do capital e expansão do ensino jurídico no Brasil: um estudo em Uberlândia**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13677>. Acesso em: 10 abr. 2024.

DUARTE, A.W.B. **A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos**. 2019. 227f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade

de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/32681>. Acesso em 13 abr. 2024.

ESTEVES, B. ‘Não é que o menino não aprendeu, o professor não ensinou’, diz secretária-adjunta de educação de MG. **Itatiaia**, Belo Horizonte, 30/01/2024. Disponível em <https://www.itatiaia.com.br/politica/2024/01/30/nao-e-que-o-menino-nao-aprendeu-o-professor-nao-ensinou-diz-secretaria-adjunta-de-educacao-de-mg>. Acesso em 05 mai. 2024.

ESQUINSANI, R. S. S.; DAMETTO, J. A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 252, p. 294–312, maio 2018. Disponível em <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3495>. Acesso em 15 mai. 2024.

FERREIRA, D.; BUENO, B.O. A escola de formação de profissionais da educação de São Paulo (Efape) e a nova gestão pública: caminhos para profissionalização? In.: BUENO, B.O. (org.). **Formação, profissionalização e desprofissionalização docente**. São Paulo: FEUSP, 2023.

FLICK, U. A utilização da literatura na pesquisa qualitativa. In.: **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Edit. Paz & Terra, 2015.

FREITAS, R.A.M.; LIBÂNEO, J.C.; SILVA, E. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

GATTI, B. A. et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: Fundação Victor Civita. **Estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo: FVC, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2024.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDAN, M. Z. Circulação do gênero profissional docente entre professores e a profissionalização do magistério. In.: BUENO, B.O. (org.). **Formação, profissionalização e desprofissionalização docente**. São Paulo: FEUSP, 2023.

GOUVEIA, A. B. **Partidos políticos e trajetórias da política educacional municipal: um estudo sobre uma administração do PFL em Curitiba e do PT em Londrina (2001-2004)**. 2008. 270 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HEINER, L. R. O neoliberalismo e a reengenharia do Estado. In: HEINER, L. R. (Org.). **Estado e Direitos no Contexto de Neoliberalismo**. Florianópolis: Habitus. 2020.

HUBERMAN, M.; O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.

JARDIM da Fantasia. Intérprete: Pena Branca e Xavantinho. Compositor: Paulinho Pedra Azul. In: RENATO TEIXEIRA & Pena Branco e Xavantinho Ao Vivo em Tatuí. São Paulo: Kuarup, 1992. 1 CD, faixa 14.

JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/400-1.pdf>. Acesso em 13 mai. 2024

FERREIRA, E. B. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA ORDEM E PROGRESSO. In: **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 293–308, abr. 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176594>. Acesso em 5 out. 2023.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.79, agosto/2002. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf). Acesso em: 4 mai. 2024.

FERREIRA JR., A. A influência do marxismo na pesquisa em educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 49, p. 35–44, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i49.8640319. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640319>. Acesso em: 3 abr. 2024.

JESUS, W. F. Alto lá! Uma nova ordem é possível: contribuições do materialismo histórico à pesquisa e as políticas em educação. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 227-261.

JUNQUEIRA, F. G. C. **O projeto neoliberal de educação e sua ressonância na concepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre finalidades educativas para a escola**. 2022. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/4879/2/Fernanda%20Gomes%20Coelho%20Junqueira.pdf>. Acesso em 15 mai. 2024.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores retirantes: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do estado de São Paulo (1990-1995) In: **23ª Reunião Anual da ANPED**, 2000, Caxambu, MG. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/gt\\_08\\_03.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/gt_08_03.pdf). Acesso em 15 jan. 2024.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores

Associados, n. 118, p. 65-88, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100004>. Acesso em 15 jan. 2024.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1996.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola de conhecimento para os ricos, e escola de acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar.2016.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MAUBANT, P.; ROGER, L.; LEJEUNE, M.; Desprofissionalização. In.: BUENO, B.O. (org.). **Formação, profissionalização e desprofissionalização docente**. São Paulo: FEUSP, 2023.

MELO, T. M.; FUCIDJI, J. R.. Racionalidade limitada e a tomada de decisão em sistemas complexos. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 36, n. 3, p. 622–645, jul. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-31572016v36n03a09>. Acesso em 13 abr.2024.

MELO, V.; CAVALCANTE, M. S. A. O. “Torne-se professor e aumente sua renda”: o discurso de negação da docência como profissão. In.: **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**. Ano 24, nº 42, Edufpi: Teresina, 2019. p.146-166.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 48.109, de 30 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre a convocação de profissionais para o exercício das funções de magistério nas unidades de ensino de educação básica e superior dos órgãos, autarquias e fundações do Poder Executivo. 2020.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 48.709, de 26 de outubro de 2023**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. 2023e.

MINAS GERAIS. **Lei nº 869, de 05 de julho de 1952**. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.784, de 27 de outubro de 2005**. Estabelece as tabelas de vencimento básico das carreiras dos Profissionais de Educação Básica e das carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social, a que se referem os incisos VII a XI do art. 1º da Lei nº 15.301, de 10 de agosto de 2004, os seus reajustamentos e dispõe sobre a Vantagem Temporária Incorporável - VTI - e o posicionamento dos servidores nas referidas carreiras

MINAS GERAIS. **Lei nº 18.975, de 29 de junho de 2010**. Fixa o Subsídio das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo Estadual e do pessoal civil da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e dá outras providências.

MINAS GERAIS. **Lei nº 19.837, de 2 de dezembro de 2011**. Promove alterações na política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades da Educação Básica e das carreiras do pessoal civil da Polícia Militar e dá outras providências

MINAS GERAIS. **Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012**. Alteram as Leis nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências

MINAS GERAIS. **Lei nº 21.710, de 30 de junho de 2015**. Dispõe sobre a política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo, altera a estrutura da carreira de Professor de Educação Básica e dá outras providências.

MINAS GERAIS. **Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007**. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 58/2022/SEE/SE, de 22 de novembro de 2022**. 2022a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%2058%202022%20SEE%20SE,%20de%202022%20de%20novembro%20de%202022.pdf>. Acesso em 15 abr.2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.920, de 6 de outubro de 2023**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação no Cadastro de Reserva e para convocação temporária de candidatos ao exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. 2023a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE N° 4.777, de 13 de setembro de 2022**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2022b. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.777,%2013%20DE%20SETEMBRO%20DE%202022%20\(1\).PDF](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.777,%2013%20DE%20SETEMBRO%20DE%202022%20(1).PDF). Acesso em 15 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Evolução na Carreira: progressão, vantagem pessoal, reposicionamento e revisão de subsídio**. 2023c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Manual-de-Progressao-Vantagem-Pessoal-Reposicionamento-e-Revisao-de-Subsidio.pdf>. Acesso em 6 mai. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Evolução na Carreira: promoção**. 2023d. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Manual-de-Promocao.pdf>. Acesso em 5 mai. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Integralização Curricular para os Itinerários Formativos 2023**. 2023b.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NAVARRO, E. C., OLIVEIRA, S. R. D., & SILVA, E. C. D... A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. *In.*: **Educação Em Revista**, 36, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 9 mai. 2024.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zarathustra**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

OLIVEIRA, R. L. P. de. O Financiamento da Educação Básica no Brasil. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 13, 2023. DOI: 10.22491/2236-5907135613. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/135613>. Acesso em: 28 abr. 2024.

OLIVEIRA, S. F. **A gestão de pessoas e a alocação de servidores na Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3669>. Acesso em 15 abr. 2024.

PENA, S. C. S. **Estudo quantitativo da carência e da formação de professores de ciências naturais para ensino fundamental**. 2017. 89 f. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5110>. Acesso em 15 mai. 2024.

PESSOA, F. **Poemas Completos de Alberto Caeiro**. São Paulo: Ática, 2013.

PIZZANI, L. *et al.* A Arte da Pesquisa Bibliográfica na Busca do Conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.** v.10, n.1, p.53-66, Campinas, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 02 set. 2023.

PRONER, C. Golpe branco no Brasil: Dilma alerta na ONU. /n: PRONER, C. *et al.* **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 32, jan/abr. 2007.

RAMOS, G. **Memórias do Cárcere**. 45ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2011.

RAMOS, G. **São Bernardo**. 99ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2017.

RAMOS, G. **Vidas Secas**. 83ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2001.

RAMOS FILHO, W. Prefácio. *In*: PRONER, C. *et al.* **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016.

RODRIGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 130-152.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J.. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1203–1225, set. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>. Acesso em 15 mai. 2024.

SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Penso, 2013.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **A Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas/SP: Práxis, 1996.

SANTOS, B. de S.. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 2, p. 46–71, maio 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>. Acesso em 5 abr. 2024.

SARTI, F.M.; SOUZA NETO, S. Profissionalização docente à brasileira: entre a retórica da valorização dos professores e a desprofissionalização em sua relação com a docência. *In*: BUENO, B.O. (org.). **Formação, profissionalização e desprofissionalização docente**. São Paulo: FEUSP, 2023.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. Sá Correia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2014.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416202.pdf>. Acesso em 4 abr. 2024.

SILVA, I. B. G.; ZANATTA, B. A. O professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

SINDUTE. **Governo Zema quer impor o projeto somar a mais 30 escolas estaduais**. 17 de novembro de 2023. <https://sindutemg.org.br/noticias/governo-zema-quer-impor-o-projeto-somar-a-mais-30-escolas-estaduais/>. Acesso em 12 mai. 2024

SOUZA, C. **Coordenação de políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018.

SOUZA, C. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: Hochman, Gilberto (Org.) **Políticas públicas no Brasil**. / organizado por Gilberto Hochman, Marta Arretche e Eduardo Marques. - Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

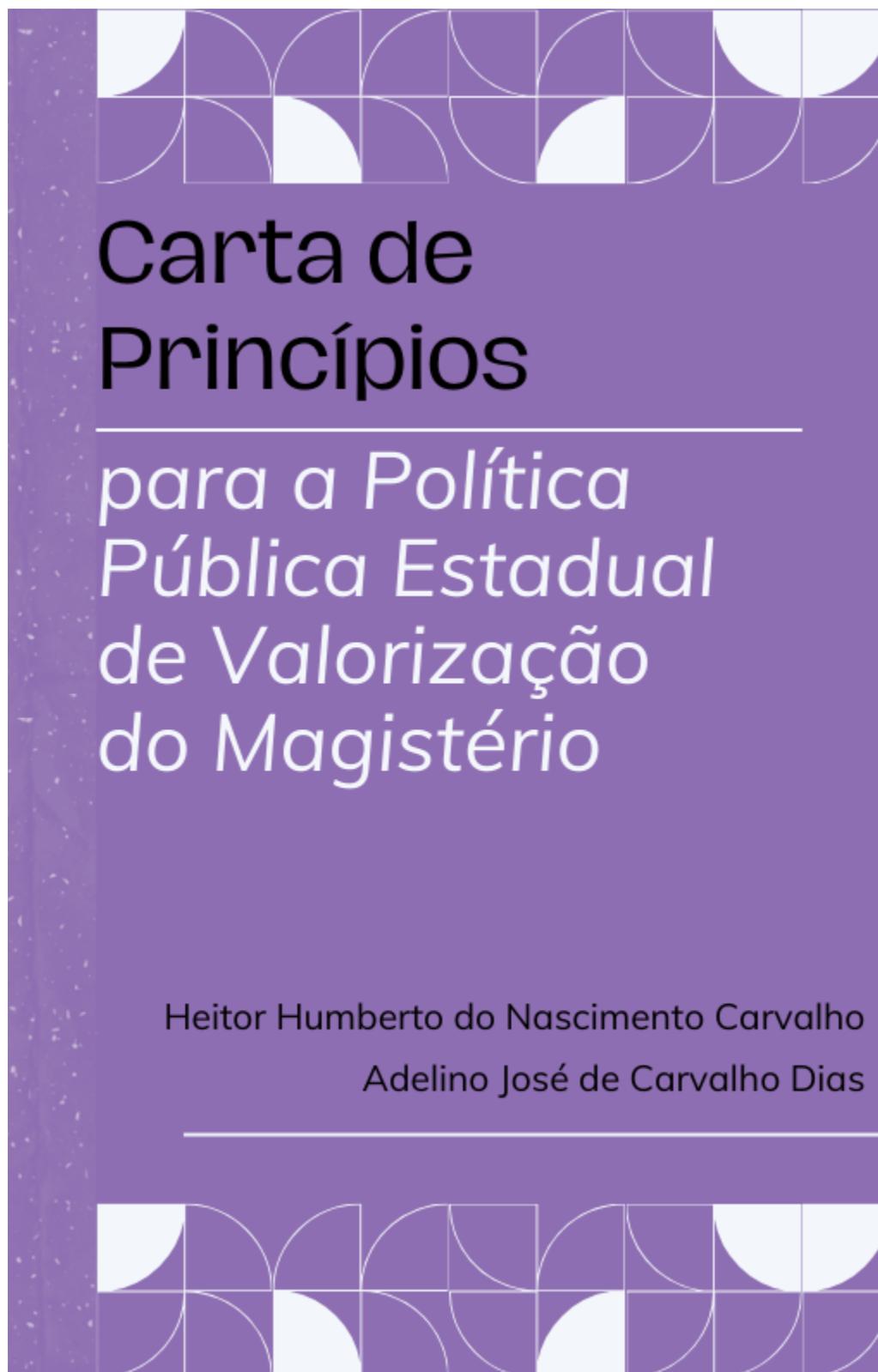
SOUZA, C. **Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa**. CADERNO CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez., 2003. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116>. Acesso em: 10 mai. 2024.

TIELLET, M. H. S.. Expansão das escolas e colégios militares retoma a lógica da exclusão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 806-827, maio 2019. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2447-41932019000300806&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000300806&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 17 mai. 2024.

WU, X; RAMESH, M; HOWLETT, M.; FRITZEN, S. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Brasília: Enap, 2014.

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F.. BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739–763, set. 2022.

## APÊNDICE – PRODUTO 2



Esta Carta de Princípios é fruto da Dissertação de Mestrado intitulada: “Desprofissionalização docente: o abandono do magistério na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais”.

*Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores; nos termos da Resolução SEE N° 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.*

## FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

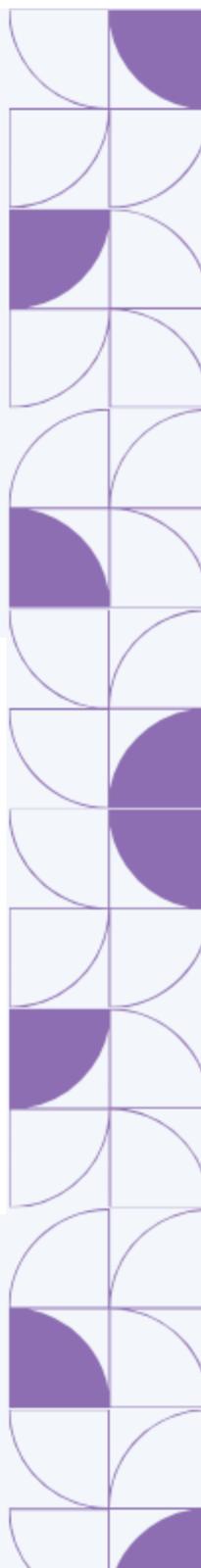
Carvalho, Heitor Humberto do Nascimento.  
C253c Carta de princípios para a política pública estadual de valorização do magistério / Heitor Humberto do Nascimento Carvalho, Adelino José de Carvalho Dias. – Uberlândia (MG), 2024.  
[10] p.

Este produto foi produzido a partir da dissertação “Desprofissionalização docente: o abandono do magistério na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais” e apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, sob a orientação do Prof. Dr. Adelino José de Carvalho Dias.

1. Educação. 2. Educação – Políticas públicas. 3. Professores – Valorização. I. Dias, Adelino José de Carvalho. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica. III. Título.

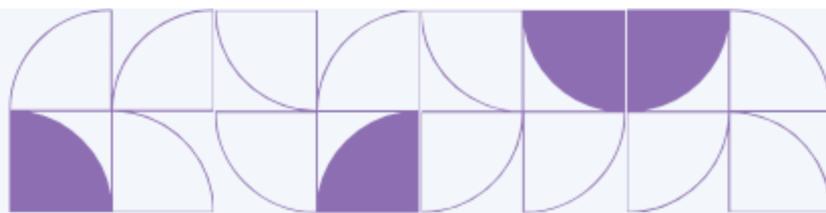
CDD 370

Uberlândia, 2024



Comovo-me em excesso, por natureza, e por  
ofício, acho medonho alguém viver sem  
paixões.

Graciliano Ramos



## APRESENTAÇÃO

A presente Carta de Princípios é resultado da pesquisa empreendida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica - Mestrado Profissional da Universidade de Uberaba - Uniube.

De acordo com a pesquisa realizada, compreendemos que há uma necessidade de construção de uma política estadual amparada em outros valores e outros princípios do que aqueles conduzidos nas últimas décadas, voltada para a valorização do magistério público.

O produto, de caráter apartidário, emerge como guia necessário para assegurar a construção de política pública voltada para os professores, na qual destacamos princípios que possam orientar a atividade do Poder Legislativo e do Poder Executivo estadual, bem como servir de material de reflexão para quaisquer órgãos e entidades públicas, além de estimular a participação da sociedade civil na implementação de políticas públicas voltadas à efetividade do direito à educação básica em Minas Gerais.



## INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental e um pilar essencial para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Esta Carta de Princípios estabelece diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais que valorizem a profissão docente, assegurem condições dignas de trabalho e promovam uma educação de qualidade para todos os cidadãos, considerando os desafios históricos, econômicos e sociais.

O cenário educacional mineiro apresenta diversos desafios que impactam diretamente na valorização do magistério público como o crescente desinteresse pela carreira docente, a falta de perspectivas de carreira e a desvalorização social da profissão de professor e da professora, bem como a perda de sua autonomia, além da limitação do poder de decisão do professor sobre o processo educativo.

A presente Carta de Princípios tem como objetivo nortear a construção de uma Política Pública Estadual de Minas Gerais para Valorização do Magistério Público, assegurando o ingresso, a permanência e a qualidade de vida dos profissionais da educação na rede pública estadual de ensino.

Os princípios, por sua natureza abstrata e indeterminada, não se limitam a ditar comportamentos específicos, mas sim a orientar a elaboração de regras mais concretas. Eles funcionam como pilares ideológicos e valores estruturantes do ordenamento jurídico, influenciando a formulação de leis, regulamentos e outras normas.

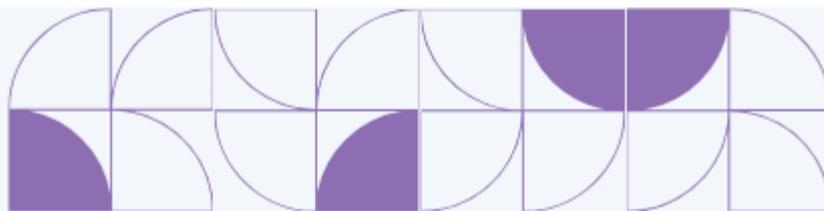


Os princípios expressos nesta Carta são independentes de orientações político-partidárias e estão pautados pela previsão expressa na Constituição Federal da educação enquanto direito social, direito de todos e dever do Estado.

Com isso, o intuito é estabelecer valores e objetivos abrangentes para guiar o processo legislativo e orientar diretrizes úteis às políticas públicas educacionais, além de servir como parâmetro de validade das normas jurídicas, e, também, impulsionar o legislador, a sociedade civil, os movimentos sociais e os gestores públicos em práticas mais coerentes com os compromissos constitucionalmente assumidos.

No intrincado panorama da educação pública mineira, diversos temas se entrelaçam, tecendo uma realidade complexa e desafiadora. Essa realidade contempla diversos dispositivos normativos vigentes desde 1952 e que, hoje, não atendem as necessidades e as imposições necessárias para uma educação pública, gratuita e de qualidade.

A Carta de Princípios para a Política Pública Estadual de Valorização do Magistério representa um compromisso ético e moral com a educação de qualidade, através do reconhecimento e valorização dos professores e as professoras que são fundamentais para sua efetivação.



## CARTA DE PRINCÍPIOS

Esta Carta de Princípios reafirma o compromisso da Administração Pública com a construção de um sistema educacional justo, democrático e de qualidade.

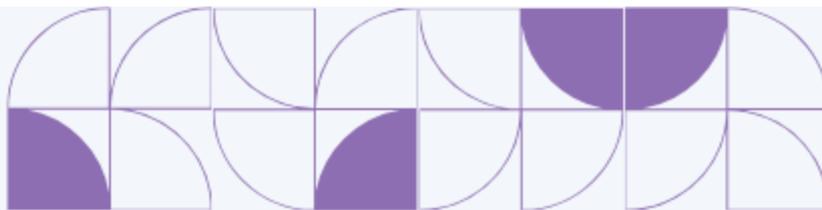
As diretrizes aqui estabelecidas visam garantir que a educação cumpra seu papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e críticos para contribuir com o desenvolvimento sustentável e equitativo da sociedade.

A implementação destas políticas deve ser realizada de forma participativa, transparente e adaptada às realidades específicas de cada comunidade, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Com base nos princípios aqui estabelecidos, buscamos assegurar uma política pública que valorize o magistério público em Minas Gerais. Esta Carta serve como diretriz para que legisladores e gestores públicos orientem suas ações em prol de uma educação pública de qualidade, justa e equitativa, induzindo a participação da sociedade civil em sua definição.

Para superar os desafios mencionados e construir uma política pública de valorização do magistério público em Minas Gerais, temos como princípios:

1. A educação deve ser reconhecida como um direito fundamental e um investimento estratégico para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país.
2. O magistério público deve ser valorizado como uma profissão essencial para a construção de uma sociedade justa e democrática.



3. Os professores devem ter autonomia para exercer sua profissão com responsabilidade e liberdade, tomando decisões sobre o processo educativo com base em seus conhecimentos e experiências, em especial para:

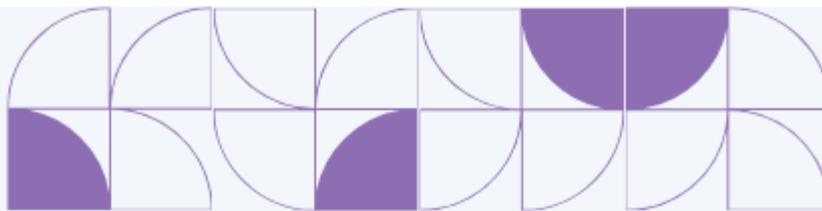
- I - Elaborar e implementar o seu planejamento pedagógico, respeitando as diretrizes curriculares nacionais e estaduais;
- II - Utilizar métodos, técnicas e recursos didáticos de sua escolha, de acordo com os princípios da educação democrática e participativa;
- III - Avaliar seus alunos de forma contínua e contextualizada;
- IV - Participar da gestão pedagógica da escola, por meio de conselhos escolares e outros mecanismos de participação;
- V - Expressar livremente suas ideias e convicções, desde que não comprometam o processo educativo ou os direitos dos alunos.

4. A escola não é apenas uma instituição destinada a atender às necessidades do mercado produtivo. É espaço de acesso à cultura, em que a educação não se limita a reproduzir relações sociais, econômicas e culturais dominantes.

5. A autonomia pedagógica dos professores deve ser respeitada, evitando-se a padronização excessiva dos currículos e avaliações que limitam a criatividade e a capacidade de adaptação às necessidades específicas dos educandos e educandas.

6. Valorização da diversidade cultural, social e local, promovendo práticas educativas que reconheçam e respeitem as diferentes realidades dos e das estudantes.

7. A remuneração dos trabalhadores da educação deve ser justa e condizente com sua importância, levando-se em consideração a jornada de trabalho, a formação e a experiência dos envolvidos/as.



8. Os professores devem ter acesso à formação continuada de qualidade, que lhes permita atualizar seus conhecimentos e desenvolver suas potencialidades.

9. Deve haver proteção e ampliação dos direitos dos professores, assegurando estabilidade no emprego e condições que favoreçam a dedicação integral à profissão.

10. A precarização do trabalho docente deve ser combatida com a redução das contratações precárias e a valorização dos profissionais efetivos.

11. A gestão da educação deve ser democrática e participativa com a participação dos professores, alunos, pais e comunidade na tomada de decisões.

12. Implementar e ampliar políticas de saúde ocupacional que cuidem do bem-estar físico e mental dos docentes, oferecendo-lhes suporte psicológico e condições que previnam o esgotamento profissional.

13. Implementar sistemas de avaliação que priorizem o desenvolvimento integral dos estudantes e a melhoria contínua do processo educativo, em vez de focar exclusivamente em resultados quantitativos.

14. A escola deve ser um espaço de acesso à cultura e formação humana integral, e não apenas uma instituição voltada para atender às necessidades do mercado produtivo.

15. Deve haver um processo de diálogo e construção coletiva em que participem os envolvidos no processo educacional para a construção de uma política pública de valorização do magistério público.

## OS AUTORES



**Heitor Humberto  
do Nascimento  
Carvalho**



Graduado em Direito com pós-graduação *lato sensu* em gestão pública. Atua como Diretor da Diretoria de Pessoal da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia



**Adelino José de  
Carvalho Dias**



Professor da Universidade de Uberaba no PPGPE/UNIUBE e pesquisando Políticas Públicas Educacionais e a efetivação do Direito à Educação .