



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANIELY DOS SANTOS

**A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) NO
ESTADO DE MINAS GERAIS: PROPOSTA INSTITUÍDA PELO PROJETO MÃOS
DADAS DO GOVERNADOR ROMEU ZEMA – 2019/2026**

UBERLÂNDIA

2024

JANIELY DOS SANTOS

**A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) NO
ESTADO DE MINAS GERAIS: PROPOSTA INSTITUÍDA PELO PROJETO MÃOS
DADAS DO GOVERNADOR ROMEU ZEMA– 2019/2026**

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientadora: Professora Dra. Fabiane Santana Previtali.

UBERLÂNDIA

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S237 Santos, Janiely dos, 1981-
2024 A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) NO ESTADO DE MINAS GERAIS: [recurso eletrônico] : PROPOSTA INSTITUÍDA PELO PROJETO MÃOS DADAS DO GOVERNADOR ROMEU ZEMA – 2019/2026 / Janiely dos Santos. - 2024.

Orientador: FABIANE SANTANA PREVITALI.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.564>

Inclui bibliografia.

1. Educação. I. PREVITALI, FABIANE SANTANA, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 24/2024/894, PPGED				
Data:	Sete de agosto de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	[09h00]	Hora de encerramento:	[12h00]
Matrícula do Discente:	12212EDU019				
Nome do Discente:	JANIELY DOS SANTOS				
Título do Trabalho:	"A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) NO ESTADO DE MINAS GERAIS: PROPOSTA INSTITUÍDA PELO PROJETO MÃOS DADAS DO GOVERNADOR ROMEU ZEMA – 2019/2026"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional Brasil – Argentina e Portugal"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Valter Machado da Fonseca - UFV; Maria Lúcia Vannuchi - UFU e Fabiane Santana Previtali, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Fabiane Santana Previtali, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado(a)].

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Santana Previtali, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/08/2024, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Lucia Vannuchi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/08/2024, às 11:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valter Machado da Fonseca, Usuário Externo**, em 09/08/2024, às 11:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5587470** e o código CRC **AC352137**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida, saúde, pelas pessoas que encontrei ao longo do caminho e por tudo que Ele tem me proporcionado, incluindo a orientação e força para realizar este Mestrado, que sempre foi um sonho.

Aos meus pais, Aloisio e Maria Aparecida, agradeço o amor, cuidado e ensinamentos. Eles trabalharam incansavelmente para que pudéssemos viver com dignidade, tornando possível para a filha de um motorista e uma boia-fria alcançar o título de Mestre em Educação.

Às minhas irmãs, Franciely e Josiane, e ao meu irmão, Edmar, agradeço por estarem lá quando mais precisei.

Ao meu esposo, Rudson, meu agradecimento por toda a compreensão durante minha graduação e mestrado, cuidando de nossos filhos enquanto eu estava ocupada com os estudos.

Aos meus filhos, Lorenzo e Enrico, vocês são meus tesouros. Lorenzo, obrigada pela sua paciência nas vezes em que não pude estudar com você. Enrico, meu pequeno, obrigada por esperar tantas noites para que eu terminasse meus trabalhos.

À minha amiga Alícia, que me incentivou a me inscrever no mestrado e acreditou em mim quando eu mesma duvidava.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, obrigada por enriquecerem minha jornada acadêmica.

Um agradecimento especial à Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali, minha orientadora, por sua dedicação, atenção e inspiração em cada etapa desta pesquisa.

Aos professores da banca, obrigada pelas críticas construtivas e sugestões valiosas que enriqueceram este trabalho.

Aos meus colegas da linha de pesquisa "Trabalho, Sociedade e Educação", especialmente Paula, Luana, Rosana, Camila, e a todos que compartilharam essa caminhada comigo, meu sincero agradecimento.

À Universidade Federal de Uberlândia e à Prefeitura Municipal de Uberlândia, por fornecerem os recursos e o tempo necessários para que eu pudesse dedicar-me integralmente ao mestrado.

Agradeço também aos profissionais do Sind-Ute pelas conversas enriquecedoras e pela disponibilidade em fornecer documentos essenciais para minha pesquisa.

Por fim, meu agradecimento a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Aloisio e Maria, ao meu esposo Rudson, aos meus filhos Lorenzo e Enrico, e em especial à minha irmã gêmea Franciely, minha metade, meu exemplo de fé, força, bondade, empatia e honestidade, te amo além do infinito.

*“A principal tarefa da educação moderna não é
somente alfabetizar, mas humanizar criaturas”.*

Cecilia Meireles

RESUMO

Esta dissertação de mestrado é parte do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, enquadrada na linha de pesquisa “Trabalho, Sociedade e Educação”. A pesquisa explora a municipalização do ensino fundamental (anos iniciais) em Minas Gerais, focalizando a proposta legislativa instituída pelo projeto de lei nº 2.657/21, Mãos Dadas. O objetivo principal é analisar a implementação e os impactos das políticas educacionais neoliberais no trabalho docente na Educação Básica em Minas Gerais e as implicações sobre sua profissão, com atenção ao projeto de municipalização Mãos Dadas, proposto pelo governo Zema. A metodologia emprega a pesquisa documental e bibliográfica, na qual se faz a revisão da literatura e a análise de documentos legais, como a LDB 9.394/96, resoluções, o projeto de lei em destaque, planos de gestão e vídeos de audiências públicas. A base teórica do trabalho recorre a pensadores como Karl Marx (2017), Harry Braverman (1980), Ricardo Antunes (2009), Antônio Nóvoa (1991), Maurice Tardif (2002) e Dermeval Saviani (1991). O estudo aborda a relação dialética entre educação e trabalho, bem como as transformações decorrentes do processo de reestruturação produtiva. Este estudo concluiu que os resultados apontaram para uma preocupante precarização das condições de trabalho dos professores, refletindo uma perspectiva que negligencia as necessidades e a voz dos profissionais da educação. O projeto Mãos Dadas, em particular, contribui para essa tendência, ao promover uma municipalização que sobrecarrega os municípios sem o devido apoio estrutural e financeiro, facilitando assim a privatização do ensino público. Esse processo é evidenciado por conflitos laborais aumentados e pela deterioração geral da qualidade educacional, destacando-se no contexto das reformas neoliberais empreendidas pelo governo de Minas Gerais.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Educação Básica. Municipalização do Ensino. Projeto Mãos Dadas.

ABSTRACT

This master's dissertation is part of the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at Uberlândia Federal University, framed within the research line "Work, Society, and Education." The research explores the municipalization of primary education (early years) in the state of Minas Gerais, Brazil, focusing on the legislative proposal established by Bill No. 2.657/21, Hands Together. The main objective is to analyze the implementation and impacts of neoliberal educational policies on teaching work in Elementary Level Education in Minas Gerais and the implications for the profession, with attention to the municipalization project Hands Together, proposed by Governor Zema tenure. The methodology employs documentary and bibliographic research, wherein literature review and analysis of legal documents such as Elementary Education Guideline Law Resolution number 9.394/96, the highlighted bill, management plans, and videos of public hearings are conducted. The theoretical framework draws on thinkers like Karl Marx (2017), Harry Braverman (1980), Ricardo Antunes (2009), Antônio Nóvoa (1991), Maurice Tardif (2002), and Dermeval Saviani (1991). The study addresses the dialectical relationship between education and work, as well as the transformations resulting from the productive restructuring process. This study concluded that the results pointed to a worrying precarization of teachers' working conditions, reflecting a perspective that neglects the needs and voice of education professionals. The Hands Together project, in particular, contributes to this trend by promoting municipalization that overburdens municipalities without adequate structural and financial support, thus facilitating the privatization of public education. This process is evidenced by increased labor conflicts and the general deterioration of educational quality, standing out in the context of the neoliberal reforms undertaken by the government of Minas Gerais.

Keywords: Teaching Work. Elementary Education. Municipalization of Education. Hands Together Project.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1 -	Mapa de Minas Gerais	93
Figura 2 -	Cartilha do Projeto Mãos Dadas	105
Figura 3 -	Audiência Pública	109
Quadro 1 -	Categorização dos saberes docentes segundo Saviani (1996)	52
Quadro 2 -	Resumo da reestruturação do trabalho, fordismo, taylorismo e Toyotismo	74
Quadro 3 -	Evolução da municipalização do ensino no Brasil: aspectos legais, sociais e doutrinários (1964-1991)	88
Quadro 4 -	Diretrizes do Projeto Mãos Dadas	102
Quadro 5 -	Análise comparativa dos documentos	120
Quadro 6 -	Síntese comparativa das perspectivas documentais e autorais sobre políticas de municipalização, trabalho docente e implementação do Projeto Mãos Dadas	132
Gráfico 1 -	Respeito, atratividade, remuneração e carga horária dos professores	59
Gráfico 2 -	Distribuição das matrículas do estado de Minas Gerais (2017 - 2021)	94
Tabela 1 -	Mudanças nos padrões de emprego no Reino Unido	24
Tabela 2 -	Matrículas anos iniciais 2021	113
Tabela 3 -	Matrículas, valor investido por aluno e investimento no ensino fundamental da prefeitura de Tupaciguara/MG – 2021	118
Tabela 4 -	Total de matrículas do ensino fundamental a ser municipalizada, por rede de ensino – Tupaciguara/MG – 2021	127
Tabela 5 -	Estimativa de repasse de recursos em decorrência da municipalização do ensino fundamental - Prefeitura de Tupaciguara/MG	128

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCP	Centro Professorado Paulista
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CPP	Centro de Professorado Paulista
EEB	Especialista da Educação Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
NOVO	Partido NOVO
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SindUTE/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SME	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e comunicação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1.....	32
TRABALHO, EDUCAÇÃO – ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	32
1.1 Trabalho – Conceito teórico e sua centralidade na vida do trabalhador	32
1.2 Trabalho produtivo, trabalho improdutivo e suas relações com a educação.....	41
1.3 Trabalho e educação – a influência das tecnologias de informação e comunicação	44
1.4 A especificidade do trabalho docente na educação básica	48
1.4.1 Trabalho material x trabalho imaterial.....	53
1.5 Trabalho docente e a classe trabalhadora: breve introdução à municipalização do Projeto Mãos Dadas (Minas Gerais)	56
CAPÍTULO 2.....	65
REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO E IMPACTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA	65
2.1 Reestruturação produtiva no mundo do trabalho	65
2.2 Neoliberalismo, Nova Gestão Pública (NGP) e educação	75
2.3 O Projeto neoliberal de municipalização da educação básica	81
2.4 Breve histórico da municipalização do ensino brasileiro paralelo à realidade de Minas Gerais	85
CAPÍTULO 3.....	93
O PROJETO DE MUNICIPALIZAÇÃO MÃOS DADAS DO GOVERNO ROMEU ZEMA EM MINAS GERAIS.....	93
3.1 O estado de Minas Gerais e o plano de governo de Romeu Zema	93
3.1.1 Reformas na educação pública do estado.....	99
3.2 Caracterização do Projeto Mãos Dadas.....	101
3.3 Audiências públicas: em foco o Projeto Mãos Dadas	109
3.4 O papel do Sind-Ute e dos profissionais da educação na construção e execução do Projeto Mãos Dadas.....	116

3.5 Implicações da implantação do Projeto Mãos Dadas - impactos no trabalho docente na rede estadual de Minas Gerais	121
3.6 Apresentação, análise e discussão dos resultados à luz da revisão bibliográfica e dos objetivos específicos da pesquisa	128
3.6.1 Municipalização do ensino em Minas Gerais	132
3.6.2 O trabalho docente em análise	134
3.6.3 Implementação do Projeto Mãos Dadas em Minas Gerais	135
CONCLUSÃO	137
REFERÊNCIAS	142
ANEXOS.....	

MEMORIAL

Minha história: quem eu fui, quem eu sou e quem me tornei

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (Freire, 1996, p.30).

Inspirando-me na sábia afirmação de Paulo Freire, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 1996, p.30), inicio este memorial. A trajetória aqui delineada, entrelaçada com meu trabalho na educação, percorre caminhos acadêmicos e profissionais que culminaram na busca pela pós-graduação (mestrado). Além de ser um trabalho de autoavaliação, esta narrativa apresenta anseios e realizações, revelando uma jornada que, em sua essência, demonstra a potência transformadora da educação tanto em âmbito pessoal quanto social.

Fui acolhida pelo mundo na cidade de Cornélio Procópio, no estado do Paraná, como uma de um par de gêmeas univitelinas. Chegamos à vida prematuramente, tão pequenas que, como minha mãe costumava dizer, cabíamos na palma de uma mão ou numa caixa de sapatos. A precariedade de nosso estado de saúde era tal que despertou preocupações em nossas tias e avó materna, que, ao nos visitar, expressaram à minha mãe suas dúvidas sobre nossa sobrevivência, dada a nossa extrema prematuridade.

Durante nosso parto, meu pai estava na colheita no estado de Mato Grosso, por telefone ele ficou sabendo do nosso nascimento: “meu pai nem sabia o que era gêmeas”, ficou assustado quando descobriu que eram duas crianças (riso). Ele nos conheceu pessoalmente após 40 dias de vida. Desse modo, a nossa introdução, suas filhas, na sua vida, marcou um novo capítulo em nossa história familiar.

Minha família, de origem humilde, se constituiu por meio do trabalho árduo de meus pais. Minha mãe, paranaense, trabalhava no campo e se autodenominava “boia-fria”¹. Apesar das circunstâncias adversas, ela sempre valorizou a educação, chegando a concluir o

¹ As pessoas que recebem esse nome vivem ou já viveram no campo, quase sempre tiveram poucos anos de estudo e não possuem qualificação profissional.

Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/boia-frias.htm>. Acesso em: 17 de jul. 2023.

equivalente ao 8º ano por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL²), já casada e com filhos.

Meu pai, por outro lado, nasceu na cidade de Capela, no estado de Alagoas. Diante das dificuldades enfrentadas em sua terra natal, ele migrou para São Paulo aos 14 anos, viajando de trem em busca de melhores oportunidades. No mesmo mês ele mudou para o Paraná, não quis ficar em São Paulo. Assim como minha mãe, ele começou sua jornada no campo como boia-fria, mas depois mudou de profissão, tornando-se motorista. Juntos, os esforços de meus pais formaram a base da vida que tenho hoje.

Em busca de uma vida melhor, ele perdeu o contato com a família que ficou em Alagoas. Quatro décadas se passaram sem que ele visse sua mãe, a comunicação entre eles se mantendo apenas por meio de cartas. Apesar de não ter frequentado a escola e sempre brincar que seu primeiro e único dia de aula coincidiu com o suicídio do presidente Getúlio Vargas, meu pai, que mal sabe assinar o nome, sempre reconheceu o valor da educação.

Meus pais, apesar de todas as adversidades, dedicaram-se a enfatizar para mim e meus três irmãos a importância do estudo. Tiveram uma vida marcada por desafios e dificuldades, mas nunca deixaram de nos encorajar a buscar conhecimento e desenvolvimento através da educação. Enfrentamos muitas dificuldades financeiras, e no ano de 1992 meu pai trabalhava aqui no triângulo mineiro e gostou de Uberlândia (MG), e foi quando resolveram mudar para cá. Eu nunca tinha ouvido falar dessa cidade.

Sofremos muito, choramos muito, pois não conhecíamos ninguém. Nosso desembarque na cidade ocorreu em um domingo, quando o ano letivo já estava em andamento e eu estava lidando com uma dolorosa caxumba. Minha mãe, sempre rigorosa e consciente da importância da educação, insistiu que minha irmã e eu fôssemos à escola para iniciar o equivalente ao que seria a quinta série. Vale destacar que toda a minha educação básica foi realizada em escolas públicas.

Apesar de sua própria formação educacional limitada, minha mãe sempre exigiu empenho em nossos estudos. Ela não nos permitia faltar às aulas e a ideia de reprovar de ano me assustava terrivelmente. Sempre que havia avaliações, passava toda a tarde estudando e

² “O MOBRAL, foi criado no governo de Costa e Silva, em 15 de dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379 e tinha como objetivo financiar e orientar tecnicamente programa de alfabetização funcional e de educação continuada para adolescentes e adultos”.

Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=o+que+é+o+antigo+mobral+no+brasil&sxsrf>. Acesso em: 17 de jul. 2023.

acordava às 4 da manhã para revisar os conteúdos. A insônia me assolava no período das avaliações, no entanto, eu nunca permiti que isso afetasse minha frequência escolar.

Todos os livros que os professores pediam para ler, eu fazia sempre duas leituras e ainda o fichamento das obras (me considerava neurótica). Durante toda minha vida escolar estudei na mesma sala da minha irmã gêmea. Ela era o oposto de mim nos estudos, sentava-se nas últimas carteiras, não era de estudar para as provas e conversava muito. Um fato marcante era que eu nunca tive “nome” na escola, sempre éramos chamadas de as “gêmeas”.

Nas reuniões de pais, os professores costumavam reclamar para minha mãe que conversamos muito. Éramos vistas como uma entidade única - minha irmã e eu. De fato, os docentes jamais distinguiam nossos nomes. Durante apresentações, ocasionalmente comentávamos uma sobre a outra - eu criticava a apresentação dela e vice-versa. Brigas irrompiam entre nós dentro da sala de aula por motivos triviais, frequentemente nos encaminhando à secretaria.

Quando concluí o Ensino Médio, comecei a trabalhar em um escritório de advocacia como auxiliar, nesse período fiz 6 meses de cursinho no colégio Anglo, no período noturno, e no ano de 2000 fiz meu primeiro vestibular na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Na época, o curso de Pedagogia tinha o vestibular em 2 fases, sendo que passei na primeira, mas na segunda fase não obtive êxito para conseguir a tão sonhada vaga. Então me sentia incapaz de entrar numa universidade pública, talvez pelo motivo de ter que trabalhar 8 horas por dia e não sobrar muito tempo para os estudos.

O sonho de me tornar professora surgiu quando eu era muito pequena. No quintal de nossa casa, no Paraná, havia um porão onde frequentemente brincávamos de “escolinha” com as crianças menores do bairro. Naquela época, minhas tias já atuavam como professoras - uma lecionava física e matemática, e a outra, na educação básica. As admirava profundamente e as considerava extremamente elegantes. Quando iniciei minha trajetória escolar me encantei com a professora do primeiro ano, chamava Anadélia, a postura dela me fascinava, um carinho com seus alunos, muita dedicação. Sem dúvida, elas foram uma de minhas maiores inspirações para a escolha da profissão.

Em 2001, dei início ao curso de Pedagogia no Centro Universitário do Triângulo - UNITRI. Minha irmã, inicialmente, havia mencionado que faria Administração. Naquele momento, pensei: “Agora, serei reconhecida pelo meu nome”. Porém, na última hora, minha

irmã decidiu cursar Pedagogia na mesma turma que eu, no fundo eu sempre a queria perto de mim, fiquei feliz com a escolha dela também, ela sempre foi a minha melhor amiga.

Então, a situação se repetiu: os professores não conseguiam nos distinguir e, frequentemente, acabávamos discutindo devido aos nossos diferentes perfis. Eu a cobrava bastante, pois, querendo ou não, ela refletia a minha imagem. Da mesma forma, ela insistia para que eu não saísse na rua desarrumada ou despenteada, pois se outras pessoas me vissem, poderiam pensar que era ela. Uma dinâmica interessante que sempre rende algumas risadas e brigas.

Durante toda graduação, a aula que eu mais gostava era da disciplina “Educação processo social” e a palavra que mais ouvia durante as aulas do professor Mauro era “Neoliberalismo”. Assim, várias vezes fui embora inquieta, querendo conhecer mais o que seria essa política neoliberal que ele tanto falava.

Cada menção à política neoliberal despertava em mim um sentimento de inquietação, uma ânsia por entender mais profundamente o que aquilo significava e como influenciava, na prática, a educação e a atuação dos profissionais da área. As aulas do professor Mauro provocavam um desconforto necessário e produtivo, que me impulsionava a buscar por mais informações e aprofundar minha compreensão sobre o tema.

Ao longo do tempo, fui percebendo que essa inquietação não era apenas um desconforto passageiro, mas uma força motriz para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico. O desejo de entender o neoliberalismo e suas implicações na educação me levou a ler mais, pesquisar mais e questionar mais. Esse processo de busca constante pelo conhecimento acabou por enriquecer o meu entendimento sobre as complexidades da educação em uma sociedade marcada por profundas desigualdades e transformações constantes.

Desse modo, posso dizer que as aulas de “Educação processo social” e a palavra “Neoliberalismo” não apenas marcaram a minha graduação, mas também me guiaram para um caminho de constante aprendizado e questionamento, elementos essenciais para a minha formação enquanto profissional da educação.

Durante meu período de estudos, realizei todos os estágios presenciais, chegando até a tirar férias para me dedicar exclusivamente a essas atividades. Concluí minha graduação no ano de 2006 e, já no ano seguinte, comecei a trabalhar como professora contratada pela prefeitura, mantendo também meu emprego na Algar/Engeset.

Em 2009, casei-me e mantive a rotina de trabalhar na prefeitura pela manhã, das 7h às 11h, e na Engeset das 15h às 00h. Durante esse período, decidi aprofundar meus estudos e fiz minha especialização em Psicopedagogia Escolar na UFU. O curso durou 18 meses, com aulas de 8 horas aos sábados. Essa foi uma fase de grande dedicação e esforço, mas que contribuiu significativamente para minha formação e prática pedagógica.

No ano de 2011, conquistei uma grande vitória profissional: fui aprovada em concursos tanto da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais quanto da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Ambas as aprovações foram para o cargo de professora do 1º ao 5º ano, ou seja, docente da educação básica nos anos iniciais.

Fui empossada nos dois cargos: na rede estadual, a posse ocorreu no início de 2017. Essas experiências, vivenciadas simultaneamente na rede municipal e estadual, revelaram a discrepância na valorização e nos direitos dos profissionais entre as duas redes de ensino.

Em 2020, um diálogo com uma analista da rede estadual trouxe uma informação preocupante: estava em discussão o projeto "Mãos Dadas" do governador Romeu Zema, que visava à municipalização do ensino. Essa informação me fez refletir profundamente sobre minha situação profissional: o que aconteceria se eu passasse a trabalhar para o município, mas continuasse ligada ao plano de carreira e ao salário do Estado?

Depois de duas tentativas, finalmente, em 2021, ingressei como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Diante de toda a minha trajetória, considero esse feito uma imensa conquista. Embora parecesse um sonho muito distante, eu nunca desisti facilmente de meus objetivos. Hoje, realizar o mestrado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é a concretização desse sonho, um presente de Deus, e o fruto de todo o meu esforço e amor pela educação e pela profissão docente.

Atualmente, minha vida é repleta de desafios e realizações: trabalho em dois turnos, curso o mestrado, administro minha casa, e ainda cuido dos meus dois preciosos filhos, Enrico, de 5 anos, e Lorenzo, de 10 anos. Apesar das demandas intensas, cada uma dessas atividades contribui para a mulher e profissional que sou hoje, reafirmando a cada dia minha paixão pela educação.

A minha história de vida e profissional é pontuada pela resistência e determinação. Acreditando na educação como instrumento de mudança, enfrentei desafios, transformei obstáculos em aprendizado e persisti mesmo quando as circunstâncias não eram favoráveis.

Essa é a minha contribuição para a sociedade: acreditar que a educação pode, sim, fazer a diferença e atuar incansavelmente para garantir que ela faça.

Os sonhos de uma menina que brincava de escolinha com sua irmã gêmea em um porão no Paraná foram realizados, mas ainda há muito mais a ser conquistado. Essa jornada não se encerra aqui, assim como o próprio processo educativo, ela é contínua, dinâmica e cheia de possibilidades.

Assim, continuarei me dedicando, buscando conhecimento, superando desafios e contribuindo para a transformação da educação. E, de mãos dadas com a educação continuarei a minha caminhada, honrando a trajetória que me trouxe até aqui e vislumbrando as oportunidades que o futuro certamente trará. E, com certeza, como forma de resistência, essa pesquisa seguirá sendo aprofundada em um futuro doutorado para o qual desejo seguir minha carreira acadêmica.

À guisa de conclusão, essa jornada que se desenhou desde a caixa de sapatos em Cornélio Procópio até a sala de aula da Universidade Federal de Uberlândia, reflete uma perseverança resiliente para fazer da educação um caminho para a transformação. Como afirmou Freire (1987, p. 58), “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Essa citação captura de maneira eficaz a essência de minha trajetória.

INTRODUÇÃO

O escopo do presente trabalho corresponde a uma análise realizada no âmbito da Educação e do Trabalho e das políticas públicas sobre a temática “Municipalização do ensino fundamental (anos iniciais) no Estado de Minas Gerais, proposta instituída pelo projeto Mãos Dadas, do governador Romeu Zema – 2019/2026”. A razão que me levou à escolha dessa temática está relacionada à minha trajetória profissional como docente efetiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual e municipal de Uberlândia – MG, em 2013 (como designada³), e no período de 2017 a 2021, como professora efetiva⁴.

Tendo vivenciado duas realidades contrastantes como docente, meus questionamentos emergiram a partir do conhecimento dessas distinções significativas. Destacam-se entre essas diferenças os benefícios proporcionados, os convênios disponíveis, os *tickets* de alimentação, a carga horária de trabalho e a progressão por qualificação. Contudo, o ponto que se destaca é a metodologia de contratação de profissionais, sendo que na esfera estadual, esse processo é conduzido por meio de inscrições e tempo de serviço. Por outro lado, a prefeitura de Uberlândia realiza um processo seletivo específico. Essa divergência nas práticas reforça a necessidade de análise e reflexão crítica acerca da equidade e eficiência nas políticas de contratação e benefícios para os profissionais da educação.

É importante ressaltar, que não houve prévia análise para verificar a viabilidade das municipalizações, tampouco foi estabelecido um diálogo amplo com a comunidade escolar com tempo suficiente para avaliar e discutir as implicações para a vida dos servidores efetivos ou contratados da rede estadual de Minas Gerais. Dentro de um panorama repleto de questionamentos acerca das condições de trabalho dos professores no setor público, essa questão em particular estimulou minha curiosidade como profissional imersa nessa realidade, despertando o interesse em investigar profundamente a temática da municipalização do ensino fundamental em Minas Gerais.

Nessa atual conjuntura política e educacional, interessa-nos, dentre outros aspectos, analisar o plano educacional do governador de Minas Gerais, Romeu Zema, do partido Novo, que foi eleito para governar o estado em 2018, sendo reeleito em 2022. Para analisarmos o seu plano de governo e as reformas educacionais em Minas Gerais, é preciso fazer uma digressão

³ Os professores designados são profissionais temporários, contratados por um período determinado.

⁴ Os professores efetivos são aqueles que prestaram concurso público para ocupar esse cargo, foram aprovados, nomeados e empossados. (Amorim; Oliveira, 2017).

analítica das políticas educacionais a nível mundial, visto que a extrema direita avança sobremaneira em vários contextos, objetivando desconstruir várias conquistas que a classe trabalhadora conquistou por meio de muitas lutas ao longo do tempo.

De acordo com Peixoto *et al.* (2019, p.1),

O ataque dos que detêm as forças produtivas contra aqueles que só podem manter a vida subordinando-se à legislação trabalhista, ao emprego intermitente e precário, ao assédio moral, ao controle do tempo livre e das formas de distribuição dos meios necessários à vida enquanto riquezas socialmente produzidas—a classe trabalhadora—ocorre de forma direta, via reforma constitucional que promove retirada de direitos duramente conquistados pelos trabalhadores, seguido de repressão violenta com o auxílio do aparato da força armada do Estado, da polícia, da justiça de classe, das milícias, ou ainda, via difamação dos movimentos dos trabalhadores no tenso controle dos meios de comunicação de massa.

Essa dinâmica evidencia o quanto a classe trabalhadora vem sendo atacada com as redefinições do papel do Estado, o que causa uma crise estrutural do capital impulsionada pelo neoliberalismo. Os documentos emitidos pelo Banco Mundial (BM) revelam eixos de reestruturação do Estado, visando atender às relações de produção capitalistas e aos interesses do capital financeiro.

No entender de Souza (2014, p.127):

O banco intervém na educação brasileira por meio da imposição de políticas educacionais e de empréstimos a programas e projetos educativos que fazem parte da reforma estrutural do capitalismo. Essas políticas se expressam claramente por meio da legislação brasileira. Por meio da legislação, se orienta todos os setores da educação e seus objetivos.

Para a autora, é notória a intervenção do Banco Mundial no sistema educacional brasileiro. Segundo ela, a Lei de Diretrizes e Bases foi formulada a partir das políticas desse órgão internacional, alinhadas aos princípios do neoliberalismo. Antunes (2009, p.72), por exemplo, demonstra as profundas repercussões na estrutura da classe trabalhadora inglesa nos quase 20 anos de vigência do neoliberalismo.

As revoltas contra o *poll tax*, que representava um aumento dos impostos afetando diretamente os mais pobres, levaram o governo a recuar devido ao intenso descontentamento social e político em relação ao neoliberalismo. Com a vigência do neoliberalismo por quase duas décadas, houve um amplo processo de desindustrialização que impactou

significativamente o mundo do trabalho. As mudanças na organização do trabalho e do emprego no Reino Unido resultaram em uma redução nos postos de trabalho (Antunes, 2009), conforme demonstrado a tabela 1.

Tabela 1 - Mudanças nos padrões de emprego no Reino Unido

Anos	Manufatura	Serviços	Total	Inclui outras atividades
1979	7,013 milhões	1979: 13,68 milhões	1979: 22,97 milhões	2,277 milhões
1985	5,307 milhões	1985: 13,86 milhões	1985: 21,073 milhões	1,906 milhões
1995	3,789 milhões	1995: 15,912 milhões	1995: 21,103 milhões	1,402 milhões

Fonte: Antunes (2009, p.72).

Ao analisar a tabela 1 é possível identificar o quanto, ao longo dos últimos anos, o trabalhador vem sendo afetado pelas mudanças no mundo trabalho, ou seja, um novo contingente da classe trabalhadora, com um perfil totalmente diferenciado dos trabalhadores na era fordista/taylorista/toyotista. De acordo com Antunes (2009), surge uma nova classe mais desorganizada, oscilante, ideologicamente difusa e, por isso, mais vulnerável, e mais facilmente atraída por “políticas populistas”, suscetíveis de serem acolhidas, inclusive pelos “neofascistas”.

Com as mudanças do cenário político brasileiro, em 2016, decorrentes do processo de impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff, foram interrompidos e redirecionados políticas, programas e projetos que estiveram em curso desde 2002, liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Com a Emenda Constitucional 95/2016, na qual foi instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União (conhecida como PEC dos Gastos), esta foi medida econômica instaurada pelo governo Michel Temer que limitou por 20 anos os gastos públicos, prejudicando as políticas educacionais que já vinham sendo executados pelo gestor anterior.

Em seguida, no ano de 2018, no governo Jair Bolsonaro, passaram pela pasta da educação quatro ministros, essas mudanças ocorridas em apenas um mandato demonstrou a falta de prioridade para esse setor. Tudo isso levou a uma falta de continuidade nos investimentos da educação brasileira. Como se não bastasse o descaso com a educação no âmbito nacional, em Minas Gerais assume um governo com ideários neoliberais semelhantes aos do governo federal. Em meados de 2018, o partido “Novo”, como o próprio nome anuncia,

sob a tutela de Zema, lançou, junto ao Tribunal Regional Eleitoral – MG seu plano de governo intitulado “Liberdade ainda que tardia”. Esse plano o governador dividiu em cinco sessões, sendo elas: Gestão de Estado, Geração de Riqueza, Saúde, Segurança Pública e Educação. Dentro das inúmeras reformas que ele vem propagando (ainda em 2024), percebemos cada dia mais a precarização, privatizações, parcerias público-privadas e perdas de direitos dos trabalhadores.

No momento da apresentação do plano de governo, ele foi enfático ao dizer que há excesso de Estado, despesas públicas, corrupção e impostos, acreditando que a transformação ocorre ao reverter o poder de decisão para o indivíduo, permitindo que ele escolha por si próprio e que o estado deve ser mínimo, uma vez que a garantia da liberdade é sua única e verdadeira função, permitindo assim que o indivíduo seja senhor de si mesmo. Assim, o NOVO não pretende eliminar o Estado, mas sim diminuir a sua interferência na vida diária das pessoas. Somente o próprio indivíduo pode determinar o que é mais adequado para si mesmo (Partido novo, 2018, p.4).

Esse discurso feito pelo candidato à eleição na época, que já demonstrava que ele visava utilizar estratégias do neoliberalismo, como o Estado mínimo. O atual governante discursa que sua gestão é marcada por uma tentativa de ajustes nas contas públicas do estado de Minas Gerais, que estava, naquele momento, enfrentando colapsos com os parcelamentos dos salários do funcionalismo público. Essa crise, Zema acusa que foi gerada pelo governador que antecedeu seu mandato, ou seja, Fernando Pimentel (PT).

Sabe-se que tensões políticas são parte integrante do cenário político brasileiro, como evidenciado pela controvérsia entre o atual governador de Minas Gerais, Romeu Zema, e o ex-governador Fernando Pimentel. Em uma recente feira de agronegócios em Uberlândia (MG), Zema criticou a gestão anterior, acusando-a de favorecer empresas privadas, o que teria prejudicado a atração de investimentos para o estado (Jornal Estado de Minas, 18 de julho de 2023).

Em resposta, Pimentel rebateu as acusações, alegando que o atual governador estava concedendo benefícios fiscais a empresas associadas à sua campanha (Pimentel, 2023). Essa disputa ilustra as contínuas tensões políticas e ideológicas que influenciam as políticas públicas e educacionais no estado.

Ao assumir o mandato, Zema iniciou imediatamente reformas no sistema educacional público estadual. Uma de suas primeiras propostas visava otimizar os espaços subutilizados,

concedendo-os à iniciativa privada em troca de bolsas de estudos para alunos da rede pública. Durante seu primeiro mandato, também lançou o projeto Somar (Proposta de governo, 2022), um sistema de gestão compartilhada com Organizações da Sociedade Civil (OSCs).

Nesse projeto, as OSCs são responsáveis pela contratação de professores, enquanto os profissionais efetivos são realocados para outras escolas. Avançando nesse contexto, em março de 2021 Zema apresentou uma nova proposta de colaboração entre estados e municípios na administração da educação pública, chamada projeto Mãos Dadas.

De acordo com o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sindute/MG, 2022), o Projeto Mãos Dadas foi implementado sem consulta prévia às comunidades escolares ou aos profissionais do setor educacional, resultando na imposição de um cenário de desemprego estrutural na Secretária de Educação (SEE/MG). A resolução SEE Nº 4.584/2021, artigo 2º, inciso IV, destaca que uma das diretrizes do Projeto Mãos Dadas é a valorização dos professores "efetivos" da rede estadual de ensino, por meio da oferta de cursos de formação complementar (graduação ou pós-graduação). Contudo, é importante ressaltar que esses professores deverão atender a uma série de requisitos, conforme estabelecido pela Resolução da SEE Nº 4.600/2021, em seu artigo 3º.

Art. 3º - Para candidatar-se ao processo seletivo das Universidades Estaduais, dentro do Projeto Mãos Dadas, o servidor deve, além dos documentos exigidos pela instituição de ensino superior:

- I - ser detentor de cargo efetivo de Professor de Educação Básica (PEB) / Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da SEE/MG e estar no exercício de Regência de Turma, ou estar atuando como Professor Eventual ou no Ensino do Uso de Biblioteca, em escola estadual de anos iniciais do ensino fundamental, inserida no Projeto Mãos Dadas; ou
- II - ser detentor de cargo efetivo de Professor de Educação Básica (PEB) ou de Especialista de Educação Básica (EEB) e estar no exercício de cargo de provimento em comissão de diretor de escola estadual;
- III – possuir graduação de licenciatura plena em Pedagogia, Normal Superior, ou outra licenciatura;
- IV – não implementar as condições para requerer a aposentadoria integral no período inferior a cinco anos contados do término do curso;
- V – ter disponibilidade para estudos a distância e presencial, nos termos do programa de formação da Universidade;
- VI – não estar frequentando curso de pós-graduação lato ou stricto sensu financiado e/ou promovido pela SEE/MG, ou não estar em período de contraprestação de serviço em decorrência de afastamento ou financiamento de estudo concedido pela SEE/MG (Minas Gerais, 2021).

O citado artigo 3º, apresenta critérios e requisitos que buscam selecionar candidatos qualificados para o processo seletivo das Universidades Estaduais no contexto do Projeto Mãos

Dadas, entretanto alguns aspectos podem gerar questionamentos. Por exemplo, a exigência de que os candidatos não estejam próximos da aposentadoria integral, embora busque garantir o comprometimento de longo prazo, poderia limitar a participação de profissionais experientes que poderiam contribuir significativamente para o programa.

Ademais, a proibição de frequentar cursos de pós-graduação financiados pela SEE/MG ou estar em período de contraprestação de serviço devido a financiamento de estudos pode criar obstáculos para o desenvolvimento profissional dos candidatos, especialmente em um cenário em que a formação continuada é fundamental para a qualidade da educação.

Nesse viés, enquanto os critérios visam assegurar a qualidade e o comprometimento dos candidatos, é importante que haja flexibilidade para reconhecer a contribuição de profissionais experientes e garantir que os candidatos tenham acesso a oportunidades de formação que possam enriquecer ainda mais sua prática pedagógica.

Além do mais, caso o servidor deseje continuar a atuar na rede estadual, precisará buscar uma formação adicional, especialmente se a localidade onde está lotado não permitir sua transferência dentro da rede. Em outras palavras, para permanecer no mesmo local de trabalho, será necessário qualificar-se para atender às exigências do ensino fundamental 2 ou do ensino médio. É importante ressaltar, que a maioria dos servidores da rede estadual já possui muitos anos de efetividade e, em diversas localidades, há uma discrepância salarial entre o município e a rede estadual.

Destarte, entende-se que o risco de desemprego será substancial, uma vez que, atualmente, a rede estadual raramente abre concursos públicos. Há profissionais que trabalham por mais de 20 anos em funções temporárias, aperfeiçoando sua classificação anualmente para manter seu emprego. Dessa forma, o professor que trabalha sob contrato temporário pode se encontrar desempregado e ser forçado a participar de vários processos seletivos promovidos pelo município de interesse.

Nesse cenário, os anos de trabalho na rede estadual não serão considerados, gerando perdas significativas para esse servidor. Nessa perspectiva, a vida dos profissionais da docência na rede estadual tem sido sujeita a inúmeras mudanças e incertezas, provenientes do plano de governo do atual governador de Minas Gerais, Romeu Zema. Há muitas dúvidas sobre essas mudanças, que impactarão diretamente a vida dos servidores da rede estadual de Minas Gerais, principalmente os professores.

Neste contexto, realizamos uma análise detalhada do projeto Mãos Dadas, com o objetivo de revelar seus aspectos mais significativos e prever as possíveis consequências desse programa na vida desses trabalhadores. Em virtude disso, surgiram vários questionamentos que suscitaram o interesse em entender o problema de pesquisa, que se apresenta em forma das seguintes questões: Quais benefícios o Projeto Mãos Dadas trará para educação mineira? Quais serão os pontos positivos e negativos desse Plano para os profissionais docentes da rede estadual? Quais impactos essa municipalização acarretará na vida funcional do professor efetivo e designado?

Diante dos desafios impostos pela municipalização do ensino e das políticas neoliberais que permeiam a educação básica em Minas Gerais, esta dissertação propõe a hipótese de que o Projeto Mãos Dadas, ao invés de contribuir para a melhoria da qualidade da educação e das condições de trabalho dos docentes, pode exacerbar esses contextos devido à precarização das relações trabalhistas e ao enfraquecimento das garantias profissionais. Desta forma, a investigação buscará avaliar os impactos reais desse projeto sobre os profissionais da educação, com o intuito de responder às questões supramencionadas.

Sendo assim, o objetivo geral desse trabalho consistiu em analisar a implementação e os impactos das políticas educacionais neoliberais para a educação básica em Minas Gerais, com um foco especial na municipalização do ensino proposta pelo projeto Mãos Dadas do governo Zema (2019-2026). A pesquisa investiga os processos de implementação do projeto, avalia sua eficácia na melhoria da qualidade da educação e explora suas implicações sociais, econômicas e políticas para as comunidades locais.

De forma específica, foram delineados os seguintes objetivos: i) explicitar as principais características das políticas de municipalização implementadas pelo governador Romeu Zema, incluindo o projeto "Mãos Dadas"; ii) Investigar a reação dos professores e do sindicato à implementação das políticas de municipalização e as condições de trabalho decorrentes dessas políticas; iii) avaliar o impacto das políticas de municipalização na qualidade da educação em MG, considerando principalmente a perspectiva dos docentes, as implicações sobre sua profissão e a eficácia dessas políticas na prática.

Neste estudo, reconhece-se que as reformas introduzidas na educação do estado de Minas Gerais, pelo governador Romeu Zema, têm conduzido a uma precarização crescente do servidor estadual. Esse fenômeno se manifesta tanto em relação às condições de trabalho quanto

às opções de escolha disponíveis para esses servidores, principalmente com relação à perda do controle sobre o processo de trabalho.

Esta pesquisa procurou não apenas identificar, mas também contextualizar a reestruturação da educação e do trabalho docente face ao plano de governo desenvolvido sob a gestão do governador Romeu Zema. Além disso, buscou-se compreender as implicações dessas transformações para a qualidade do ensino e para o bem-estar dos profissionais de educação no estado. Assim, a revisão de literatura foi trabalhada com autores clássicos e estudiosos brasileiros, como: Karl Marx (2017), Harry Braverman (1980), Ricardo Antunes (2009), Antônio Nóvoa (1991), Maurice Tardif (2002), Dermeval Saviani (1991), entre outros. São autores que estudam a categoria trabalho, docência e precarização e sua importância para a formação da sociedade, bem como as consequências que a divisão do trabalho incide na produção e busca de valor ao capital, por meio da mais-valia.

Antunes (2009) ilustra que no âmbito das relações de trabalho, a flexibilização laboral, a terceirização e a precarização têm constituído um cenário de barbárie no século XXI, tal como acontecia no século XIV. Paralelamente, Oliveira (2000) investiga as condições de trabalho dos docentes no contexto da unidade escolar. Suas análises contribuem para um entendimento mais aprofundado das complexidades e desafios enfrentados pelos professores na era contemporânea, marcada por intensas transformações sociais e econômicas.

Desse modo, optou-se pela pesquisa explicativa, entendendo que, no campo da educação, essa abordagem proporciona um aprofundamento da realidade ao elucidar as causas e os motivos dos fenômenos. Conforme Gil (2008, p. 28), a pesquisa explicativa é a modalidade que mais intensivamente explora o conhecimento da realidade, pois desvenda os porquês das coisas.

Precisamente por essa razão, trata-se do tipo de pesquisa mais complexo e delicado, em que a possibilidade de cometer erros é significativamente maior. Contudo, é também a que possibilita uma compreensão e uma interpretação mais amplas dos fenômenos analisados.

Neste trabalho, foi empregada uma abordagem de pesquisa qualitativa e bibliográfica para explorar as reformas na educação do Estado de Minas Gerais e seu impacto na precarização do servidor estadual. Com um foco especial nas condições de trabalho e escolhas disponíveis para os/as professores/as, a pesquisa se propôs a analisar o panorama educacional em meio às políticas implementadas pelo governador Romeu Zema.

Ressalta-se, que a análise se baseia na interpretação de documentos produzidos por terceiros, incluindo livros, dissertações, teses e artigos científicos. Nesse sentido, a pesquisa em tela buscou compreender os significados, crenças e atitudes relacionados ao contexto atual da educação em Minas Gerais, sob a ótica dos servidores afetados pelas políticas em questão.

A abordagem qualitativa, por sua vez, foi escolhida por sua capacidade de lidar com aspectos subjetivos e nuances que não podem ser quantificados ou facilmente categorizados. A análise qualitativa permite explorar percepções, opiniões e experiências, resultando em uma representação mais rica e detalhada da realidade em estudo.

Assim, o estudo em tela proporcionou resultados descritivos e/ou interpretativos, harmonizando um entendimento mais complexo e integral do tema abordado. Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa se dedica a responder questões específicas e particulares, abordando um nível de realidade que vai além do quantificável.

A pesquisa qualitativa se destaca, sobretudo no campo das ciências sociais, por tratar do universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, permitindo uma compreensão mais profunda e complexa dos fenômenos sociais, ao focar nas experiências subjetivas dos indivíduos e nas interpretações que eles dão para as suas realidades.

Dessarte, para o desenvolvimento deste estudo também foi realizada uma pesquisa documental, que segundo Marconi e Lakatos (2012), tem como principal característica a fonte de coletas de dados, realizada por meio da investigação e leitura de documentos. Considerou-se, a priori, proceder às leituras e à análise criteriosa dos documentos norteadores da educação brasileira em nível federal, estadual e municipal, que regulamentam o trabalho docente, o projeto Mãos Dadas, leis, portarias, decretos e resoluções que normatizam o ensino.

Fachin (2017) informa que a pesquisa documental corresponde a toda informação coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada. Ela consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda espécie de informações, compreendendo também as técnicas e os métodos que facilitam sua busca e sua identificação. Por meio desta pesquisa foram analisados documentos que apresentam informações e leis sobre o objeto pesquisado.

Para análise da pesquisa documental foi verificada, criteriosamente, a veracidade e autenticidade dos documentos analisados, em consonância com o tema da pesquisa que se propôs. Para isso, realizamos a análise de documentos baseados na proposta de Bardin (2011), utilizando-se a Análise de Conteúdo, que se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração

do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Sendo assim, esta pesquisa está estruturada em três capítulos, além da introdução e da conclusão. No primeiro, apresenta-se o contexto do mundo do trabalho e educação, com a finalidade de se analisar as especificidades do trabalho docente, as transformações no mundo do trabalho e as consequências que essas mudanças trazem para formar um novo tipo de trabalhador.

No segundo capítulo faz-se um breve percurso histórico da municipalização da educação no Brasil, analisando as principais políticas neoliberais, de acordo com autores que se debruçaram sobre a nova reestruturação produtiva com a Nova Gestão Pública (NGP) e os impactos que ela traz para o trabalho docente.

No terceiro capítulo ressaltam-se o Projeto Mãos Dadas, as leis e resoluções que fundam seu base, o processo de implementação em Minas Gerais, assim como um debate crítico na visão do sindicato e os impactos, benefícios e/ou prejuízos que o projeto trouxe para a educação mineira e para os docentes que vivenciaram essa reestruturação, bem como as análises advindas da pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, apresenta-se uma análise geral e crítica da pesquisa desenvolvida em que se retomam os objetivos e hipótese do trabalho, bem como a apreciação do percurso para as conclusões sobre o estudo empreendido.

CAPÍTULO 1

TRABALHO, EDUCAÇÃO – ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, apresentamos como as mudanças sociais e políticas influenciaram e ainda impactam diretamente o trabalho dos docentes e como, por sua vez, eles respondem e se adaptam a essas transformações, em um país marcado pela precarização, desmonte de conquistas e direitos relativos aos servidores da esfera pública.

1.1 Trabalho – Conceito teórico e sua centralidade na vida do trabalhador

O trabalho é fundamental para distinguir o ser humano de todas as outras espécies. Antunes (2013) defende que é plausível afirmar que o próprio homem foi criado por meio do trabalho. Segundo Marx (2017), o trabalho é um processo de interação entre o homem e a natureza. Nesse processo, o ser humano, por meio de suas ações, intermedia, regula e controla sua interação com a natureza. Portanto, o trabalho atua como um mediador entre o ser humano e a natureza, permitindo que ele a transforme a partir do trabalho.

A atividade mais primitiva e primordial para o ser humano é o trabalho. É por meio dele que o ser humano interage com outros indivíduos, sempre em busca de atender suas necessidades vitais. De acordo com Marx e Engels (2007, p .33), “[...] para viver, é necessário, inicialmente, beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se, etc. O primeiro fato histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material”.

Em acréscimo, pode-se dizer que o trabalho detém um papel ontológico na formação da existência humana, dado que é um procedimento histórico por meio do qual o ser humano altera a natureza e a si próprio, alcançando sua humanidade. O trabalho, sendo a materialização do que preexistia na mente humana e marcando a natureza com o seu propósito, assume um caráter teleológico que origina uma nova objetividade (Marx, 1989).

Para Lukács (2013, p. 44), somente o trabalho, com sua essência ontológica, possui um claro caráter de transição, pois ele é, essencialmente, uma inter-relação entre ser humano (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho, entre

outros) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia referida, mas antes de tudo assinala a transição, no ser humano que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. Nesse sentido, o trabalho assume uma posição teleológica que dá origem a uma nova intenção.

O trabalho teleológico, por sua natureza, possui um propósito definido. Esse propósito surge como uma proposta, planejada previamente pelo ser humano, com a intenção de atingir metas específicas. Isso implica em uma ação consciente, na qual o ser humano, em meio às suas relações sociais, adapta-se ao ambiente para satisfazer suas necessidades. Isso pode ser melhor compreendido por meio das obras de Marx, especificamente em "O Capital 1" (2017), e em Lukács, em "Ontologia do Ser Social" (1979), em que o trabalho é interpretado como uma prática social humana.

O conceito-chave aqui é que apenas o ser humano tem a capacidade de criar e se moldar em um processo prático, enfatizando a natureza única do trabalho humano. Braverman (1980) entende que o trabalho, como todos outros processos vitais e funções do corpo, é uma propriedade inalienável do indivíduo humano e é nesse sentido que o trabalho mostra uma dimensão teleológica. Para ele, o trabalho transcende à atividade instintiva e assim criou-se a espécie humana.

Então, o trabalho animal é consequência de um ato instintivo no qual o pensamento é inalterável, já o realizado pelo ser humano é pertencente a um planejamento gerado, consciente, proposital, visto que o ser humano consegue aperfeiçoá-lo por meio do seu raciocínio e chegar ao resultado almejado.

No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tens de subordinar sua vontade (Braverman, 1981, p. 49-50).

O trabalho teleológico é aquele que tem intencionalidade, ou seja, é planejado antes de ser executado (Lukács, 2013). O ser humano é capaz de produzir universalmente sempre o novo para toda sociedade, ao contrário dos animais, que produzem unilateralmente sempre o mesmo produto para sustento de si e sua prole. Essa é uma característica própria do ser humano, projetar com antecedência em sua mente o que deseja alcançar com o trabalho e quando executa o planejado, o transforma em matéria, realizando seus próprios fins.

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração de forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, a finalidade pretendida, que, como ele bem sabe, determina o modo de sua atividade com a força de uma lei, à qual ele tem de subordinar sua vontade (Marx, 2017, p. 255-256).

Saviani (1989) afirma que o que define a existência humana, enquanto realidade humana, é exatamente o trabalho. O ser humano se constitui como tal à medida em que necessita produzir continuamente a sua própria existência. É isso que diferencia o homem/mulher dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam a ela.

Nessa perspectiva, trabalhar significa agir e transformar a natureza, uma mudança que ocorre por meio do trabalho humano. O que distingue um sistema de produção de outro são as relações humanas com os meios de produção (Marx, 1968) e esses meios de produção sofreram inúmeras transformações ao longo dos séculos. Na comunidade primitiva, o trabalho era visto principalmente como um meio de sobrevivência. Já na era moderna, com o avanço tecnológico das indústrias, o sistema de exploração do trabalhador também evoluiu.

Nesses termos, Oliveira (1987, p.6) afirma que:

Escravismo, feudalismo e capitalismo são formas sociais em que se tecem relações que dominam o processo de trabalho, a forma concreta do processo histórico, sob determinadas condições, que criam essas relações fundamentais. O processo histórico é compreendido, portanto, pela forma como os homens produzem os meios materiais, a riqueza.

A humanidade passou por diversas transformações em seus modos de produção ao longo da história. Começamos com a comunidade primitiva, na qual os meios de produção eram utilizados para a sobrevivência comunal. Todos os membros da família desempenhavam um papel ativo nesse processo.

Posteriormente, entramos na era da sociedade medieval. De acordo com Saviani (2006), essa sociedade se estruturava em torno da propriedade da terra. A classe dominante era

composta pelos senhores feudais, que detinham a maior parte das terras. Durante esse período, vimos duas formas predominantes de trabalho: o escravismo, em que os escravos eram forçados a trabalhar sem remuneração, e o feudalismo, no qual os servos trabalhavam em terras pertencentes a seus senhores.

Por fim, chegamos à sociedade moderna, que é dominada pelo sistema capitalista. Nesse sistema, a propriedade privada e a livre iniciativa são os principais motores da produção, com ênfase no lucro como principal objetivo. Segundo Saviani (2006, p.9),

A sociedade moderna, desenvolvida a partir do advento do capitalismo, é uma sociedade que revoluciona constantemente as técnicas de produção, que incorpora os conhecimentos como força produtiva. É a sociedade que converte a Ciência, que é potência espiritual, em potência material através da indústria. A sociedade moderna, por confronto com a sociedade medieval, operou uma modificação, uma inserção.

Com o fortalecimento do capitalismo e a implementação de maquinaria industrial, o trabalho sofre uma divisão e duas classes fundamentais se formam: a classe dos trabalhadores assalariados e a classe da burguesia. Classe, nesse sentido, possui um significado funcional estrutural (funcional para o capital), como afirma Alves (2013, p.74):

As condições econômicas transformaram, em primeiro lugar, a massa do povo dos trabalhadores. A dominação do capital sobre os trabalhadores criou a situação comum e os interesses comuns desta classe. Assim, essa massa já é uma classe em relação ao capital, mas não ainda uma classe para si mesma. Na luta, da qual indicamos apenas algumas fases, essa massa se une e forma uma classe para si. Os interesses que ela defende tornam-se interesses de classe.

Dessa divisão, origina-se a classe dos “proletários”, que são os trabalhadores despossuídos dos “meios de produção”, os quais vendem sua força de trabalho em troca de salários. E os “capitalistas”, que possuindo meios de produção, sob a forma legal da propriedade privada, “apropriam-se” do produto do trabalho de seus operários em troca do salário do qual eles precisam para sobreviver (Costa, 2005, p. 114).

Com isso, ao revolucionar o modo de produção capitalista, o capital exige elementos para esse processo de trabalho. Desse modo, o proletariado sofre opressão pelo trabalho quando as indústrias passam a dominar o processo de produção e a classe deixa de exercer uma tarefa específica e passa a realizar um trabalho alienado sobre o valor do trabalho que eles produziam.

Segundo Antunes (2002), muitas insatisfações surgem dos indivíduos com a rigidez desse modo de produção, pois tal procedimento implicava a intensificação da jornada de trabalho extenuante e a eliminação do saber do indivíduo como elemento constitutivo do processo de trabalho (Marx, 2017, p. 261).

Nesse contexto, o trabalhador monetiza sua força de trabalho. Braverman (1980,) afirma que o trabalho humano, seja diretamente aplicado ou armazenado em produtos como ferramentas, maquinários ou animais domesticados, é a ferramenta única da humanidade para interagir com a natureza. Assim, a força de trabalho é a habilidade humana de realizar trabalho, sendo ela mesma o trabalho em essência (Marx, 2017), especialmente dentro de um sistema capitalista.

O capitalismo é um sistema mercantilizado para a produção da mais-valia. Ele mercantiliza pessoas, coisas, mercadorias. Ao mercantilizar a força de trabalho, segundo (Marx 2017), ele lança mãos de dois planejamentos para aumentar sua taxa de lucro: ampliar a jornada de trabalho, mantendo o salário constante, denominada por mais-valia absoluta, ou ampliar a produtividade do trabalho por meio da mecanização, denominado por Marx como mais-valia relativa.

Dessa forma, o capitalista compra uma determinada força de trabalho do operário, com a duração da jornada de trabalho necessária, porém ele prolonga essa jornada gerando o mais trabalho, conseqüentemente, produção de mais-valia. Então, a acumulação capitalista, por meio do mais-trabalho, segundo Marx (2017), gera lucro apenas para o comprador da força de trabalho, e o operário não recebe por esse trabalho não pago. O que é produto da relação o ser humano com seu trabalho, portanto o vendedor da sua força de trabalho desconhece o que ele próprio produziu, ou seja, é estranhado a ele.

Para Marx (2004, p. 82):

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que tanto mais valor cria, mas sem valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica, quanto mais civilizado o objeto, mas bárbaro o trabalhador, que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna. A economia nacional oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação imediata entre o trabalhador (o trabalho) e a produção.

Dessa forma, o trabalhador não tem identificação com seu trabalho, o produto do seu trabalho é alheio ou estranho a ele e muitas insatisfações chegam no mundo do trabalho, no

qual o capitalista explora seu trabalhador com horas excedentes para aumentar a lucratividade da mais-valia. Portanto, o trabalho estranhado rebaixa o ser humano, porque ele apenas executa as atividades pela própria subsistência.

Marx (2004, p. 86) ainda ressalta que:

O capitalismo é um modo de produção que no qual o valor de troca subordina o valor de uso; é um sistema de mercantilização universal e de produção de mais-valia; mercantiliza as relações, as pessoas e as coisas, ao mesmo tempo, a força de trabalho, a energia humana que produz valor. Transforma as próprias pessoas tornando-as adjetivas de sua força de trabalho.

Nessa perspectiva, conforme exposto por Marx, a mercadoria produzida pode ser definida tanto pelo seu valor de uso quanto de troca, ou seja, ela representa uma forma de riqueza. Se um bem não possui uma dessas propriedades, não pode ser considerado mercadoria. Ou seja, se possui valor de uso ao satisfazer necessidades, mas não pode ser comercializado, então não se classifica como mercadoria.

Para Marx (2017), a mercadoria é primeiramente um objeto externo, uma entidade que, por meio de suas propriedades, atende necessidades humanas de diversas naturezas. Essas mercadorias apresentam qualidades diferentes como valores de troca. Já Antunes (2013) sugere que os produtos existentes são não apenas resultados, mas também condições de existência do processo de trabalho. Por outro lado, é a inclusão desses produtos no processo de trabalho, ou seja, o seu contato com o trabalho vivo⁵, que representa o único meio de preservar e realizar esses produtos de trabalho passado como valores de uso.

Ainda sob o entendimento de Marx (2017, p. 392), o:

Capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou do trabalhador. Se este consome seu tempo disponível para si mesmo, ele furta o capitalista.

⁵ Marx atribui ao trabalho (Arbeit) e a inter-relação entre o trabalho vivo, útil, concreto (nützlich-konkrete Arbeit) e natureza qualitativa (positivo), com trabalho morto, abstrato (abstrakte Arbeit), pretérito, estranhado, de natureza quantitativa, contido nas mercadorias, relacionado ao tempo de trabalho socialmente necessário para produção. Trabalho (En) Cena, Vol. 01, n.1, janeiro a junho de 2016, 29 –49. Consulta realizada em 22/10/23.

Nessa análise de Marx (2017), o trabalho vivo é umas práxis enquanto atividade humana, ação de transformação material da realidade e de si mesmo, como fonte de alimentação da efetivação do processo de trabalho. A separação entre produto e produtor e modo de produção da sociedade capitalista direcionam os modos de vida de forma tal, que o foco central do ser humano se torna exclusivamente a produção com vistas à riqueza material, tornando o próprio trabalho uma mercadoria.

Antunes (2015, p.226) afirma que o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode diminuir o trabalho vivo, mas não o eliminar. Pode até precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo.

Assim, o trabalho que cria valor de troca possui um caráter social. Logo, o valor de troca representa a materialização do esforço coletivo empreendido na produção de bens. A valorização de uma mercadoria não reside apenas em sua utilidade prática, mas também na quantidade de trabalho socialmente necessário para sua produção. Consequentemente, é no mercado, com a interação entre oferta e demanda, que esse valor de troca é reconhecido e efetivado, completando o ciclo de produção e consumo na sociedade capitalista.

Para Saviani (1987), o que define e caracteriza a existência humana é o trabalho, porque é por meio dele que o ser humano produz condições da sua existência. Na mesma esteira, Antunes (2009) caracteriza o trabalho como um elemento mediador, introduzido entre a esfera da necessidade e da realização dela. A partir das mudanças ocorridas na sociedade moderna, que passa por inúmeras transformações, ela é incapaz de gerar mais-valia sem a mediação do trabalho, portanto a centralidade do trabalho é a peça fundamental para formação dessa sociedade vigente.

Sobre isso, Marx (2017, p.167) afirma que:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. Os valores de uso casaco, linho etc., em suma, os corpos das mercadorias, são nexos de dois elementos: matéria natural e trabalho. Portanto, o trabalho não é a única fonte dos valores de uso que ele produz, a única fonte da riqueza material. O trabalho é o pai da riqueza material, como diz William Petty, e a terra é a mãe.

Nesse sentido, o trabalho é o componente pioneiro da humanidade para a formação do ser social, é por meio dele que o ser humano satisfaz suas necessidades e produz riqueza. Antunes (2015, p. 170) afirma que o trabalho é o ponto de partida para a humanização do ser

social e o motor decisivo no processo de humanização. Mas frente ao crescimento de novos processos de trabalho, que emergem com o salto tecnológico e a automação no mundo do trabalho atual, com a flexibilização, terceirização e novas formas de produção, ele está em situação declinante frente ao crescimento do capital.

Antunes (2009) também salienta que como resultado das transformações e metamorfoses em curso nas últimas décadas, houve uma diminuição da classe operária industrial, paralelamente a isso, efetivou-se uma significativa subproletarização do trabalho devido ao trabalho precarizado, terceirizado, contratos temporários, entre outros.

Portanto, a centralidade do trabalho se apresenta como dupla dialética, porque de um lado tem-se o posicionamento de que não é possível gerar lucro sem o trabalho, por outro lado, a tecnologia tem cada dia mais causado um desemprego estrutural, no qual o trabalho é rebaixado, pervertido, tornando-se estranhado.

Devido a isso, o trabalhador assume uma forma alienada/estranhada, porque ele não se reconhece no produto do seu próprio trabalho e não se sente pertencente a ele. Antunes (2013) assevera que o estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa pelas leis nacionais econômicas, no qual quanto mais o trabalhador produz, menos ele tem para consumir e, quanto mais valor ele produz, mais sem valor ele se torna. Portanto, esse trabalhador ao produzir mais, menos ele tem acesso ao consumo, tornando-se cada dia mais alienado e precarizado e, ao contrário, seu patrão cada dia acumula mais riqueza.

Destarte, Marx reafirma esse duplo sentido, ou seja, o trabalhador se torna um servo do seu objeto:

Primeiro, porque nele recebe um objeto de trabalho, isto é, recebe trabalho; e, segundo, porque recebe meios de subsistência. Portanto, para que possa existir, em primeiro lugar, como trabalhador e, em segundo, como sujeito físico. O auge desta servidão é que somente como trabalhador ele [pode] se manter como sujeito físico e apenas como sujeito físico ele é trabalhador. O trabalho produz maravilha para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas (Marx, 2010, p. 81-82).

Nesse contexto, o que o trabalhador produz resulta em uma cisão dentro do modo de produção, estabelecendo uma distância entre o trabalhador e o produto de seu labor. Marx (2010), conforme citado por Antunes (2013), caracteriza essa dinâmica como leis econômicas intrínsecas à sociedade capitalista.

O paradoxo é que, quanto mais o trabalhador produz, menos ele consome, e quanto mais valor ele cria, menos valor ele retém para si mesmo. Portanto, compreende-se que o trabalho sob o sistema capitalista resulta na crescente alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho. Esse fenômeno de alienação, gradativamente, distancia o trabalhador do objeto de sua produção, aprofundando a sensação de estranhamento e despersonalização.

Antunes (2009, p.27) cita o que Marx denominou de trabalho estranhado ao afirmar que “[...] o trabalho é estranhado para Marx na medida em que o estranhamento expressa a dimensão de negatividade sempre presente do processo de produção capitalista, onde o produto do trabalho não pertence ao seu criador”. Essa é, para Marx, a primeira expressão do estranhamento.

Diante dessa análise, o estranhamento acontece de diferentes formas com objetivo de alimentar o sistema capitalista. O trabalhador produz algo estranho, que não lhe pertence, que ele não pode possuir e nem se identifica como sendo o produtor, muitas vezes desconhecendo totalmente para quem está produzindo.

Antunes (2015) também adverte que o processo de humanização do ser social se dá pelo processo de trabalho. Mas o que se presencia é uma desumanização desse ser, que produz não para o valor de uso, mas sim de valor de troca. Para Marx (2017, p.114), a utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso, esse valor de uso se efetiva apenas no uso ou no consumo. O valor de troca aparece inicialmente como a relação de quantitativa, a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo.

A força de trabalho é a capacidade de produção do trabalhador tornando-se mercadoria, com objetivo de produzir mercadorias para alimentar o sistema capitalista. Nessa perspectiva, humanizam-se as coisas e coisifica-se o ser humano com o fetichismo da mercadoria, visando sempre a troca no mercado. Essa força de trabalho desumaniza e exclui a subjetividade e desvantagem do que produziram. Para Braverman (1981, p. 58), o que distingue a força de trabalho humano é, portanto, não sua capacidade de produzir de modo excedente.

Vivemos num processo de coisificação, no qual o sistema capitalista cria mecanismos para essa manipulação. A força de trabalho é mercadoria nesse sistema, porque o capital lucra sem essa mercadoria e o “[...] o capital não se valoriza sem a força de trabalho, uma vez que as máquinas não criam valor, mas o potencializam” (Antunes, 2020, p.16). Ademais:

O antigo possuidor de dinheiro se apresenta agora como capitalista, e o possuidor de força de trabalho, como seu trabalhador. O primeiro, com um ar de importância, confiante e ávido por negócios; o segundo, tímido e hesitante,

como alguém que trouxe sua própria pele ao mercado, e agora, não tem mais nada a esperar além da ... esfolia (Marx, 2017, p. 251).

Segundo Braverman (1991), o processo de trabalho inicia com um contrato, o qual estabelece as condições para a venda da força de trabalho pelo trabalhador ao empregador, com o objetivo de produzir um determinado produto. Para a produção desse item, o trabalhador emprega os meios de trabalho fornecidos pelo empregador.

Marx (2017) define o meio de trabalho como um objeto ou um conjunto de objetos que o trabalhador coloca entre si e o objeto de trabalho, servindo como um condutor para sua atividade sobre esse objeto. Ainda,

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma (Marx, 2017, p. 258).

Pode-se afirmar que por meio do processo de trabalho as transformações na organização, nos meios de produção e nas condições em que ele ocorre resultam em um aumento na produtividade, minimizando o tempo e o trabalho necessário e, conseqüentemente, reduzindo o custo da mercadoria.

Com isso, ao implementar mudanças no processo o capitalista tem a oportunidade de se destacar na concorrência do mercado capitalista, apropriando-se de uma parcela maior do trabalho em comparação com outros capitalistas que ainda não investiram em seus processos de produção. É importante ressaltar, que a mercadoria é vendida pelo seu valor de mercado e, quanto maior a produção, menor é o valor individual de cada mercadoria. Assim, esse capitalista se apropria de uma maior quantidade de valor excedente.

1.2 Trabalho produtivo, trabalho improdutivo e suas relações com a educação

Para uma melhor compreensão da categoria de trabalho, é essencial conceituar e analisar as noções de trabalho produtivo e improdutivo. Segundo Marx (1978, p.70), mesmo porque o produto primordial da produção capitalista é a mais-valia. Portanto, o trabalhador produtivo é aquele cuja força de trabalho é empregada de forma a produzir diretamente mais-valia. Assim, esse trabalho é reconhecido no processo de valorização do capital, servindo à sociedade capitalista por meio da geração de mais-valia.

Antunes (2013), na mesma linha de pensamento de Marx, assinala que o trabalho continua sendo produtivo na medida em que se objetiva em mercadorias como unidade de valor de uso e de valor de troca. Dessarte, trabalho é apenas um meio para o processo de valorização do capital, portanto uma parte da alíquota representa o trabalho não pago, ou seja, o valor excedente que não gerou custo para o capitalista.

Por outro lado, temos o trabalho improdutivo. De acordo com Braverman (1980, p.348), qualquer trabalho que não seja trocado por capital, como é o caso dos proprietários autônomos, lavradores, artesãos e comerciantes, enquadra-se na definição de trabalho improdutivo, pois este setor de serviços não é trocado por capital. Por exemplo, o trabalho doméstico não gera lucro para o empregador, ao contrário, representa um custo. O trabalhador doméstico não troca sua força de trabalho por capital, mas por um rendimento para sua própria subsistência.

Torres (2015, p. 40), com base em Marx (1988), assevera que:

[...] o trabalho quando vislumbrado sob a égide da dominação imputa ao homem um simples meio de existência, ou seja, seu único sentido é o de garantir a sobrevivência física. Mas enfatizando que tanto a atividade vital humana, como base para prover as condições materiais de vida, quanto a produção que constitui a vida genérica do ser humano, são condições essenciais da existência plena do ser.

Importante ressaltar, que todo trabalhador produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado é trabalhador produtivo (Marx, 1978, p.72). Para essa afirmação, podemos citar o caso dos trabalhadores como os camponeses, artesãos, profissionais liberais, trabalhadores de alguns setores do serviço públicos. Acrescenta-se que o trabalho improdutivo não pode ser considerado como sem utilidade social, porque ele tem uma função importante para o pleno funcionamento do capitalismo.

Quando se compra o trabalho para consumi-lo, como valor de uso, como serviço, e não para colocá-lo como fator vivo em lugar do capital variável e incorporá-lo ao processo capitalista de produção, o trabalho não é trabalho produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo. Seu trabalho é consumido pelo seu valor de uso, não como trabalho que gera valores de troca; consome-se improdutivo, não produtivamente (Marx, 1978, p.72).

Assim, o trabalho prestado por meio dos serviços é improdutivo quando comprado por meio da renda do consumidor, porque toda aquisição de produtos para consumo próprio não se converte em mais-valia. Contudo, a definição de trabalho produtivo e improdutivo vai além da

função exercida, pois o trabalho pode ser tanto produtivo como improdutivo, dependendo da sua forma social. Braverman, (1980, p.348-349) cita um exemplo:

Pagar um menino do vizinho para aparar a grama é pôr em ação um trabalho improdutivo; chamar uma firma especializada em jardinagem que envia um rapaz para o trabalho (talvez até o mesmo rapaz) é coisa inteiramente diferente. Ou, em termos de capitalismo, contratar serviços de jardinagem para conservar a grama da família é consumo improdutivo, enquanto contratar o mesmo serviço de jardinagem para conseguir um lucro do trabalho feito é acionar o trabalho produtivo para fins de acumulação de capital.

Isso demonstra a importância dessa diferenciação para a evolução da sociedade capitalista. Essa mudança na forma social do trabalho significa a transformação do emprego para valor de uso (subsistência) e o emprego para a produção capitalista de mercadoria, ou seja, de uma sociedade de produtores independentes em uma sociedade de capitalismo empresarial. Nesse sentido, o que define a produtividade e a improdutividade do trabalho, não é o conteúdo e nem sua utilidade, mas sim a capacidade de gerar ou não a mais-valia para o capitalista.

Nessa esteira de entendimento, é crucial ressaltar o caso dos profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam na rede privada. Esses são considerados trabalhadores produtivos, dado que o proprietário da escola acumula capital por meio da exploração da mais-valia gerada por eles. No entanto, os professores da rede pública são considerados trabalhadores improdutos, já que, apesar de serem assalariados, não geram mais-valia para o Estado.

Torres (2015, p.43) acrescenta sobre isso que “[...] nesse caso, o que se pode inferir é que a atuação exercida pelos professores é considerada improdutiva na medida em que perpetua a força de trabalho que mantém e desenvolve o sistema capitalista e de reprodução sociocultural”. Portanto, conforme explica Antunes (2013), a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo reside essencialmente no fato de o trabalho ser trocado por dinheiro como dinheiro ou por dinheiro como capital.

Assim, o entendimento do conceito de trabalho sob a ótica marxista revela uma complexidade intrínseca ao sistema capitalista. Ao analisar o trabalho produtivo e improdutivo, percebe-se que a distinção reside na forma como a força de trabalho é trocada, seja por dinheiro como dinheiro ou por dinheiro como capital.

Estudos baseados em pesquisas principalmente recaídas sobre a década de 90 enfatizam que, por serem os trabalhadores em educação compostos em sua maioria por assalariados e com base contratual respaldada por esse mecanismo, quer seja no setor público ou privado, há uma similaridade com

os demais trabalhadores, visto que a natureza da relação é a mesma. Destarte, também não se pode dizer que todos os trabalhadores que recebem seu salário ao final do mês produzem capital, ao passo que todo trabalhador produtivo é assalariado, ou seja, existem trabalhadores assalariados, incluindo professores, que estabelecem e outros que não estabelecem a relação especificamente capitalista de produção (Torres, 2015, p. 44).

Por meio dessa perspectiva, reconhece-se a exploração do trabalho produtivo para a acumulação de capital e a distinção entre os trabalhadores que geram mais-valia e aqueles que não a geram. Esse entendimento desafia a perspectiva convencional de produtividade e destaca a dinâmica do trabalho sob o sistema capitalista, que se traduz no constante conflito entre a necessidade humana de sobrevivência e o imperativo do capital de maximizar o lucro.

1.3 Trabalho e educação – a influência das tecnologias de informação e comunicação

Trabalho e Educação são duas palavras que se referem a uma prática humana, porque ambas são princípios fundamentais para a dignidade do ser humano, fortalecendo-o como ser social. Etimologicamente, trabalho vem do latim *tripalium*, termo formado pela junção dos elementos *tri*, que significa “três” e *palum*, que quer dizer “madeira”.

Segundo Torres (2015, p17), “semanticamente, o termo conhece outras acepções, quais sejam: labor (inglês); travail (em francês); arbeit (em alemão), ponos (grego). Este último possui a raiz em fadiga, sofrimento e uma conotação de pobreza interposta nos chãos das fábricas inglesas e suas raízes escravizantes”. *Tripalium* era o nome de um instrumento de tortura constituído de três estacas de madeira bastante afiadas e que era comum em tempos remotos na região europeia. Esses instrumentos eram utilizados para torturar escravos e pobres que não conseguiam pagar sus impostos na época, dessa prática de tortura utilizada formou-se a palavra trabalho.

Em outra vertente, a palavra educação, descrita no dicionário Aurélio, expressa ação ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém. De acordo com Saviani (1991, p. 20):

A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças

de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitam a individualidade específica.

Nesse sentido, os marginalizados são aqueles que não conseguiram ter acesso ao conhecimento básico e são vistos como desajustados da sociedade, que são obrigados atender às demandas do mercado de trabalho, sujeitos a todas as formas de exploração. Segundo o referido autor, a educação precisa atingir as camadas excluídas da sociedade e a escola tem o papel de difundir a instrução e transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade.

Para analisar a relação entre trabalho e educação, é importante enfatizar que um dos fatores para atender as demandas do capital e do trabalho se dá por meio da educação, porque ela torna-se responsável pela formação profissional. Segundo a LDB 9.394/96, no artigo 39, a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Brasil, 1996).

Percebe-se que por meio da educação é possível preparar o trabalhador para realizar a sua função que foi a ele destinada. Assim sendo, conforme muda o modo de produção capitalista, é necessária uma nova formação para atender às novas demandas da sociedade. Portanto, essa relação acontece, como afirma Saviani (2003), devido a ser o trabalho que constitui a realidade humana e se a formação do ser humano está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens.

Ramos (2001, p. 29) coloca que:

A importância da relação trabalho-educação se justifica porque justamente a partir dela a formação humana configura-se como processo contraditório e marcado pelos valores capitalistas. Esse processo, à medida que se institucionaliza, forja categorias apropriadas para defini-lo socialmente, como por exemplo: educação básica, formação profissional. Educação profissional, qualificação profissional.

De acordo com Frigotto (2010, p. 28), na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. Nesse sentido,

a educação básica comete um grande equívoco quando oferece uma educação que forma o sujeito para atender ao capital e à divisão de classes.

Desse modo, quando a escola abandona sua função social e não se dedica à formação de indivíduos críticos e intelectualmente capazes de superar as estruturas sociais existentes, ela passa a produzir profissionais moldados exclusivamente para suprir as demandas do mercado de trabalho. Esse mercado, por sua vez, prioriza o lucro para a classe dominante e a perpetuação de trabalhos alienantes e precarizados para a classe dominada.

Ao deixar de formar um indivíduo crítico a respeito da realidade do trabalho alienado e estranhado, a educação contribui para prepará-lo para a subserviência. Para Saviani (1991), enquanto aparelho ideológico do estado, a escola cumpre duas funções básicas: a formação da força de trabalho e inculcar a ideologia burguesa. Portanto, ela é instrumento de luta e o estado é um aparelho repressivo, que representa a classe dominante, utilizando inúmeros órgãos para reprimir e controlar as massas populares.

De acordo com Braverman (1980, p.124),

A transformação da humanidade trabalhadora em uma “força de trabalho”, em “fator de produção”, como instrumento do capital, é um processo incessante e interminável. A condição é repugnante para as vítimas, seja qual for o seu salário, porque viola as condições humanas de trabalho; e uma vez que os trabalhadores não são destruídos como seres humanos, mas simplesmente utilizados de modo inumanos, suas faculdades críticas, inteligentes e conceptuais permanecem sempre, em algum grau, uma ameaça ao capital, por mais enfraquecidas ou diminuídas que sejam.

Assim sendo, conforme o autor relata, o capital cada dia mais explora a vida do trabalhador e precariza as condições de trabalho, visando apenas a mais-valia. Importante ressaltar, que o modo de produção capitalista está crescendo com avanço tecnológico e indústrias com tecnologias avançadas, isso porque a forma de exploração parece “melhorada”, mas a pressão na nova geração de trabalhadores continua constante.

Em se tratando das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, os anos de 1980 assistiram a inúmeras transformações no mundo do trabalho, em uma fase de novo desenvolvimento técnico-científico com a introdução da informática, microeletrônica, robótica, cibernética, entre outros, que fazem com que o processo de produção seja novamente modificado.

Assim, o intenso uso das TDICs, caracterizado pela globalização, afeta diretamente a classe trabalhadora, ou seja, o resultado de todas essas metamorfoses no mundo do trabalho

parece o início para desqualificação e precarização do trabalho, atingindo vários campos sociais, incluindo o educacional.

Segundo Previtali e Fagiani (2014, p. 760), “[...] a cada passo dado para a introdução da automação contemporânea, baseada na microeletrônica, há uma oportunidade para a destruição de formas de resistência ao controle do trabalho e à exploração”. Nesse sentido, o profissional docente vê cada dia mais seu trabalho desqualificado, tendo que se adaptar à exploração do seu ofício com jornada extenuante, salários achatados, muitas vezes atrasados, sem recursos das instituições para adaptar seu ambiente doméstico, causando uma frustração com sua carreira profissional. Nesse viés, Torres (2015, p. 45) reitera que:

[...] ressaltamos que o servidor público, especialmente os professores, não ficaram livres das transformações do mundo do trabalho, visto que fatores como, insatisfação com as instituições, péssimas condições de trabalho, precarização e desvalorização do ofício afetaram social e psiquicamente essa categoria).

Sabemos que a precarização do trabalhador não é recente, desde o surgimento do capitalismo o ser humano é alienado de si mesmo e pelo trabalho ele passa a ser objeto de exploração da classe burguesa. Deve-se destacar, que ao mesmo tempo em que as condições de trabalho se tornam precarizadas, há uma maior exigência da força de trabalho e com exigência de mais qualificação, devido ao crescimento da introdução das novas tecnologias.

Face a esse cenário, a formação para o trabalho tem significado na preparação para o mercado de trabalho, no qual cada dia o trabalhador encontra-se menos pertencente ao seu labor, ou seja, o que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído (Antunes, 2015).

De acordo com Freitas (2018), do ponto de vista pedagógico estamos retornando ao que Saviani denominou tecnicismo na década de 80. Segundo o autor, hoje podemos chamá-lo de neotecnicismo, se considerarmos a nova base tecnológica para esse retorno. Essa é a nova face do tecnicismo que se apresenta como “plataformas de aprendizagem *online*” e “personalizadas”, e com tecnologias adaptativas e “avaliação embarcada”, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem.

Nesse contexto, se insere o modelo tecnicista de educação, no qual o professor assume o papel de técnico, frequentemente adquirindo sua formação por meio de plataformas *online* de

estudo. Essa modalidade de formação tende a desqualificar o magistério, pois prioriza a prática em detrimento do conhecimento teórico. Conforme estabelecido pelas "Orientações para cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino" (Brasil, 2016), a educação deve equilibrar a teoria e a prática.

Com base nessas disposições legais, e dentro de seu espírito, o intuito deste Documento é oferecer alguns encaminhamentos para a questão dos currículos voltados à formação de profissionais do magistério, visando subsidiar os cursos de licenciatura em suas propostas formativas, especificamente no que se refere à Didática, às Metodologias e às Práticas de Ensino (Brasil, 2016, p.3).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018)), juntamente com o documento norteador citado, acaba por influenciar diretamente a formação inicial dos professores. Conforme apontado por Freitas (2018), a diminuição da ênfase na formação teórica acarreta uma desqualificação do professor, particularmente com o surgimento de plataformas de ensino *online*. Esse professor desqualificado torna-se mais dependente das tecnologias e se adapta à flexibilização da força de trabalho.

1.4 A especificidade do trabalho docente na educação básica

Segundo Nóvoa (2022), há uma urgente necessidade de transformação substancial nas políticas e práticas de formação de professores, em um momento de profunda mudança na escola e, conseqüentemente, na natureza do trabalho docente. Vivemos um contexto em que desde o século XIX trouxe incontáveis transformações para um modelo escolar que, apesar de todas as críticas, se manteve resistente por mais de 150 anos.

Agora, no Século XXI, a escola não consegue mais responder aos desafios da contemporaneidade. Mészáros (2008), em sua obra “A educação para além do capital”, afirma que a escola pública precisa se reinventar e alterar a sua forma interna e externa, ou seja, seu modelo interno de organização e sua relação externa com a sociedade. Nesse caso, os docentes precisarão desempenhar novos papéis e novas funções, por isso, torna-se necessário alterar as políticas e as práticas⁶ de formação de professores.

⁶ A serem tratadas no próximo capítulo deste estudo.

Diante da metamorfose contínua no universo do trabalho, é imprescindível refletir sobre o tipo de profissionais que precisamos formar, ou seja, formar para além do sistema capitalista, formar para a crítica e a transformação desse sistema. Tardif (2002) argumenta que, por muito tempo, os professores foram ligados a uma entidade eclesial, atuando com base na virtude e na vocação. No entanto, a partir do século XX, passaram a ser uma entidade estatal, a serviço da autoridade pública e governamental. Isso indica que os docentes sempre estiveram subordinados a organizações e poderes mais influentes do que eles próprios.

De acordo com Marx e Engels (2005, p.63):

Ademais, a massa dos trabalhadores, que são tão somente trabalhadores (força de trabalho excluída em massa do capital ou de qualquer outra satisfação, mesmo que limitada), pressupõe o mercado mundial, e, conseqüentemente, também a perda, não mais temporária e resultante da concorrência, desse trabalho como uma fonte de vida segura.

Antunes (2009) afirma que o professor pertence a uma classe que vive do seu trabalho. Então, os trabalhadores da educação são suscetíveis a enfrentar os desafios gerados pela relação entre capital e trabalho. Os docentes são profissionais assalariados que possuem pouco controle do processo de trabalho e são contratados temporariamente nas redes públicas de ensino. Nessa direção, eles são tratados como próprio produto do seu trabalho.

Oliveira (2004) atribui que devido aos professores terem de responder as inúmeras exigências, que estão além de sua formação, eles são obrigados a desempenhar funções de agentes públicos, assistente social, enfermeiro, psicólogos, entre outros. Nesse sentido, esse profissional tem a perda da sua identidade profissional, conseqüentemente, desvalorização e desqualificação.

Segundo Tardif (2012, p. 89-90):

Os professores estão em situação precária vivem outra coisa e sua experiência relativa à aprendizagem da profissão é mais complexa e mais difícil, pois comporta sempre uma certa distância em relação à identidade e à situação profissional bem definida dos professores regulares. É difícil pensar na consolidação de competências pedagógicas enquanto os professores com serviços prestados não tiverem adquirido um mínimo de estabilidade. Os professores em situação precária levam mais tempo para dominar as condições peculiares ao trabalho em sala de aula, pois mudam frequentemente de turma e defrontam-se com as turmas mais difíceis. Nesse sentido, sua busca de um bem-estar pessoal na realização desse trabalho é muitas vezes contrariada por inúmeras tensões decorrentes de sua situação precária.

Segundo o autor, na profissão docente o professor tem inúmeros desafios em sua profissão, perda da identidade, instabilidade contratual, sendo que a cada ano ele vivencia diversas mudanças, de turmas, de escolas, entre outras. Isso afeta diretamente o psicológico, emoções afetivas, relacionais. Nesse sentido, esse profissional vive uma realidade dura de instabilidade, pois o fim do contrato significa em grande parte uma ruptura com a escola e com os alunos, ou seja, eles estão sempre em um perpétuo recomeço.

Há também a perda de autonomia no trabalho, que pode se relacionar, assim, a uma perda de valores e de sentidos das pretensões educativas, acarretando processos de desumanização no trabalho (Contreras, 2012). Outros processos concorrem para a perda da autonomia do professor, tais como a burocratização, sistema de gestão, as bases curriculares, as leis e normas educacionais.

[...] a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente não qual deve ser conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser especificado e justificada, mas não reduzido a uma definição auto-explicativa (Contreras, 2002, p. 193).

Chamon (1987) considera que a perda de autonomia e o poder de decisão dos professores, ainda que sobre tarefas de seu cotidiano, vão se reduzindo e sendo assumidos por especialistas técnicos que exercem tarefas pedagógicas ligadas ao planejamento e controle de atividade. Com a reestruturação produtiva no capitalismo vigente esse profissional perde o controle sobre seu trabalho, vivencia a desvalorização da sua profissão por meio da intensificação e precarização de seu trabalho e “[...] o servidor público, especialmente os professores, não ficaram livres das transformações do mundo do trabalho, visto que fatores como, insatisfação com as instituições, péssimas condições de trabalho, precarização e desvalorização do ofício afetaram social e psiquicamente essa categoria” (Torres, 2015, p 45).

Isso porque, com a reestruturação produtiva no capitalismo vigente, esse profissional perde o controle sobre seu trabalho, vivencia a desvalorização de sua profissão por meio da intensificação e precarização de seu trabalho. Isso se reflete em um cenário no qual suas decisões são frequentemente subjugadas por políticas governamentais e pressões administrativas, relegando o professor a um papel mais limitado no processo educacional.

A imposição de medidas burocráticas e padrões de ensino uniformizados reduzem a flexibilidade e a criatividade no ambiente escolar. Como resultado, os educadores se veem

limitados na capacidade de adaptar seu ensino às necessidades individuais dos alunos e de exercer influência sobre o currículo, pois a crescente ênfase em avaliações padronizadas também exerce pressão sobre eles, levando a um ensino mais centrado na preparação para testes em detrimento de uma educação mais abrangente e significativa.

Tardif e Lessard (2009) defendem a docência como um trabalho interativo, visto que o objeto do seu trabalho é o ser humano. Segundo os autores, a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou participar das ações dos professores. Portanto, o trabalho interativo é muito importante, visto que o saber docente sai da mediação das situações cotidianas.

Diante disso, o saber docente é utilizado no desempenho de sua função tem uma especificidade que exige uma formação inicial e continuada. Ele não pode dominar apenas um determinado conteúdo, porque a prática pedagógica torna-se engessada, repetitiva e desmotivante. De acordo com Saviani (1996, p. 148), existe uma categorização dos saberes (Quadro 1) e entende-se que todo educador deve dominar e integrar esses saberes ao seu processo de formação.

Quadro 1 - Categorização dos saberes docentes segundo Saviani (1996)

SABERES DOCENTES	
Saber atitudinal	Compreende o domínio dos comportamentos e vivências adequadas ao trabalho educativo. Neste contexto, destaca as atitudes e posturas como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção em suas dificuldades, aspectos estes, que vão além dos aspectos puramente técnicos.
Saber crítico-contextual	Saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas em que o educando está inserido, pois é importante que o educador compreenda o contexto com o qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo.
Saberes específicos	correspondem às disciplinas curriculares, onde tem-se o recorte, a fragmentação do conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares.
Saber pedagógico	É o conhecimento produzido pelas ciências da educação e sistematizado nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo.
Saber didático-curricular	Corresponde ao entendimento da dinâmica do trabalho pedagógico, ou seja, os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. São os procedimentos técnico-metodológica, a dinâmica do trabalho. Implica o domínio no saber fazer.

Fonte: Saviani (1996).

No Quadro 1, na primeira coluna, são apresentados cinco saberes, que segundo Saviani (1996), todos os professores precisam dominar em sua atividade profissional. Ele faz referências aos saberes que precisam ser adquiridos ao longo da formação docente, os quais são aqueles relacionados às ciências da educação, que norteiam o trabalho educativo, estreitando a relação entre as teorias e práticas de ensino. É na formação inicial e continuada e com a prática docente que esses saberes são construídos e reconstruídos constantemente.

Todos esses saberes são importantes para a formação da identidade profissional, que não são oriundos somente de pesquisa e nem dos saberes codificados, sendo importante considerar o momento presente e o passado, a formação inicial e continuada e as particularidades de cada sujeito. Ao analisar o modo de integração dos saberes à prática profissional dos professores, na maioria dos casos, é na socialização com profissionais da mesma área. Pensando na formação do docente, Nóvoa (1991, p.26) corrobora demonstrando outra particularidade:

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a

formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos "fundamentais", e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos "aplicados". É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

Dessa forma, o aprender contínuo é essencial para a profissão docente, e a formação precisa ser repensada e reestruturada como um todo. No exercício do seu trabalho, o profissional docente lida com questões interpessoais e únicas, com interferências dos aspectos afetivo, social, psicológico e valorativo. Nas relações com a sociedade, cada indivíduo vivencia sua cultura de acordo com seu ambiente social, sua religião, sua condição socioeconômica, ou seja, suas experiências vividas ao longo da sua vida.

Diante do exposto, entende-se que os saberes pedagógicos são aqueles relacionados às ciências da educação e que norteiam o trabalho educativo, estreitando a relação entre as teorias e práticas de ensino. É na formação inicial e continuada e com a prática docente que esses saberes são construídos e reconstruídos constantemente. Portanto, um professor nunca define sozinho o seu saber profissional, ou seja, esse saber é produzido socialmente.

1.4.1 Trabalho material x trabalho imaterial

Em relação às mutações que acontecem no mundo do trabalho, Gorz (2005) enfatiza que o capitalismo moderno, que era centrado na massa de capital fixo material, está sendo substituído pelo capital pós-moderno, centrado na valorização de um capital dito imaterial “capital humano”, “capital do conhecimento” ou “capital da inteligência”. Essas mutações acompanham a nova metamorfose do trabalho.

Consequentemente, o conhecimento se tornou a principal fonte de criação de valor. Marx (1953) já destacava que “die grostte Productivkraft⁷” se tornaria a basilar fonte de riqueza. O trabalho quantificável, mensurável e palpável deixou de ser a fonte de riqueza para dar lugar ao conhecimento, à ciência, ao saber intelectual e cognitivo. Antunes (2020) propõe uma hipótese diferente de André Gorz, e argumenta que o trabalho imaterial não está dissociado da

⁷ Expressão citada por Marx (1953) “Die grostte Productivkraft”, tradução: o maior poder produtivo. Disponível em: <https://www.google.com.br/tradutor>. Acesso em: 20 out. 2023.

produção do valor. Para o autor, vivenciamos o surgimento de um novo proletariado de serviços (o cibertariado, o info-proletariado) que, embora realizem uma atividade imaterial, criam valor.

À medida que as máquinas informatizadas se expandem, algo que Antunes (2015) chama de "trabalho morto corporificado", o mercado de trabalho demanda cada vez menos empregos estáveis e cada vez mais profissionais diversificados, terceirizados e trabalhadores intermitentes. Com o avanço tecnológico das máquinas, o capital, apesar de não poder eliminar o "trabalho vivo" do processo de produção, seja ele material ou imaterial, aumenta seu investimento no "trabalho morto".

Isso implica na redução do trabalho vivo taylorizado, com o intuito de aumentar a produtividade e intensificar as formas de exploração do trabalho intelectual/imaterial, em um período cada vez mais curto. Desse modo, com as transformações que ocorrem no mundo do trabalho, por meio da exploração do trabalho material e imaterial, visando acumulação flexível do capital, aumenta-se a possibilidade de exploração do trabalho abstrato.

Lazzarato (2001, p.30) assinala que quando o trabalho imaterial é reconhecido como base fundamental da produção, esse processo não investe somente na produção, mas na forma inteira do ciclo "reprodução consumo", ou seja, o trabalho imaterial não se reproduz (e não reproduz a sociedade) na forma de exploração, mas na forma de reprodução da subjetividade.

No contraponto às ideias de Lazzarato (2001, p.30), que ressalta que o trabalho imaterial é a espinha dorsal da produção e que esse processo não só influencia na produção, mas em todo o ciclo de "reprodução-consumo", Antunes (2015) afirma que o trabalho imaterial, sob a lógica do capital, também está submetido à exploração.

Para Antunes (2015), o trabalho intelectual não se limita à geração de mercadorias ou à criação de relações de capital, mas também se torna mercadoria apropriada pelo capital para enriquecer o trabalho morto com novas qualidades. Nessa visão, a produção de material é altamente dependente de inovações, tornando-se cada vez mais submissa a uma produção cada vez maior de conhecimento. Assim, o autor ressalta que a força de trabalho intelectual, mais do que produzir uma mera relação social inovadora, é essencial para proporcionar essas inovações cruciais na produção material.

Ao observar as ocupações e profissões que envolvem interações humanas, como a educação, psicologia, medicina e enfermagem, percebemos que essas são atividades socialmente centrais. Aqui, as relações interpessoais são a própria essência do processo de trabalho (Tardif; Lessard, 2005). Nesse contexto, o ser humano não é apenas o meio e nem

somente o fim, mas sim a "matéria-prima" do processo de trabalho interativo. Este se apresenta como o desafio central desses profissionais.

Assim, é crucial examinar a posição que a docência assume diante dessas transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho. Tardif e Lessard (2005) estudam o trabalho docente como uma forma de trabalho imaterial, uma vez que a docência representa uma modalidade específica de trabalho que se concentra na esfera humana. Segundo Saviani (1987, p. 86):

A distinção entre produção material e não material permite situar o conjunto de professores no âmbito da produção não-material naquela modalidade em que o produto do trabalho não é separável do ato de produção. Com isso se torna possível unificar as lutas dos professores a partir da especificidade do trabalho pedagógico, passando o conjunto de categoria, sob a liderança de sua entidade nacional, a reivindicar as condições de trabalhos (salariais, e organizacionais) adequadas à natureza própria do trabalho educativo.

A diferenciação entre produção material e imaterial posiciona o corpo docente no campo da produção imaterial, em que o resultado do trabalho não pode ser separado do ato de produção em si. Isso proporciona uma base para unificar as lutas dos professores com base na especificidade do trabalho pedagógico.

Nesse cenário, o conjunto de professores, sob a liderança de sua entidade nacional, pode reivindicar condições de trabalho (salariais e organizacionais) que sejam adequadas à natureza única do trabalho educativo. Essa perspectiva reconhece a importância do ensino como um trabalho que produz valor imaterial, em forma de conhecimento e habilidades, o que é crítico para a sociedade.

Além disso, enfatiza a necessidade de políticas e condições de trabalho que levem em conta as particularidades da profissão docente. Isso inclui questões como a necessidade de tempo para preparação e reflexão, bem como para o próprio ato de ensinar; o papel emocionalmente desgastante do ensino; a necessidade de autonomia profissional e o respeito à expertise do professor. Por outro lado, reivindicar tais condições também pode ajudar a resistir à proletarização da profissão e a precarização do trabalho docente.

Segundo Hypolito (2011), as reformas neoliberais visam desempenhar um controle efetivo dentro da sala de aula, que antes era exercido por supervisores escolares, e agora se dá por meio de vigilância externa, utilizando-se de estratégias de controle curricular e gerencial. Exames padronizados e avaliações externas ditam o conteúdo a ser ensinado e a metodologia que o docente deve aplicar. As novas formas de controle e regulação, em conjunto com as

parcerias público-privadas, introduzem novos requisitos e responsabilidades para os professores, criando um ambiente em que se sentem mais responsáveis.

1.5 Trabalho docente e a classe trabalhadora: breve introdução à municipalização do Projeto Mãos Dadas (Minas Gerais)

Para entender a especificidade do trabalho docente, é necessário contextualizá-lo no âmbito social e histórico em que esse profissional está inserido. No Brasil, essa situação se torna relevante devido às profundas transformações econômicas e sociais ocorridas na sociedade moderna. Na antiguidade, os filósofos eram os precursores dos professores, transmitindo conhecimento por meio de mitos e, posteriormente, da razão.

Na idade média, a educação teve grande influência religiosa, porque eram os integrantes da igreja que determinavam os conteúdos que seriam transmitidos, sendo que até o século XIX não havia curso preparatório para formar professores. O primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores foi instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Saviani, 2009, p.143).

De acordo com Saviani (2009), o processo de preparação de professores tornou-se distinto após a independência do Brasil, pois foi nesse período que a educação começou a estruturar-se em resposta às transformações da sociedade brasileira, conforme as necessidades de cada época.

Em outra obra, Saviani (2007, p. 154) destaca que a relação entre trabalho e educação era intrínseca: os indivíduos aprendiam a moldar sua existência por meio do próprio processo de produção. Aprendiam a trabalhar enquanto trabalhavam e, a partir das interações entre eles, proporcionavam e recebiam educação para as novas gerações. Assim, essas alterações são ditadas pelo paradigma da sociedade em cada momento específico. A sociedade moderna busca um modelo de educação que atenda as exigências do capitalismo e das diversas modalidades de trabalho que surgiram no mundo atual. Com o desenvolvimento do neoliberalismo, em todos os países capitalistas, houve mudanças na esfera social, e como o trabalho está inserido nesse contexto, a modificação da sua estrutura propicia más condições para sua realização, visando apenas a aquisição do lucro e precarizando as condições que o trabalho será realizado. Para Antunes (2015, p. 213):

A sociedade contemporânea, particularmente nas últimas duas décadas, presenciou fortes transformações. O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotados de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada.

Segundo o autor, as transformações que ocorrem na sociedade capitalista, por meio do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, afetam diretamente a vida do ser humano no mercado de trabalho. Levando para o âmbito educacional, o docente também vivencia a precarização do seu trabalho.

Nesse contexto, durante a segunda metade do século XVIII, a profissão docente passou por inúmeros questionamentos. Nesse período, na Europa, tentativas foram feitas para delinear o perfil do professor ideal (Novoa, 1999). Paralelamente, com o processo de secularização, o sociólogo Max Weber (1864-1920) observou que grande parte da vida social estava sendo submetida à lógica racional. Conforme Weber, em sua obra "A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo" (1905), o "desencantamento do mundo" é o fenômeno pelo qual o indivíduo moderno se afasta das crenças e tradições enraizadas na religião e na magia, recorrendo à razão para questionar e explicar o mundo moderno (Weber, 2004).

A partir dessa mudança, Nóvoa (1999, p. 15) assevera que, com a secularização e a estatização do ensino, os novos estados estabeleceram um controle mais rigoroso dos processos educativos. Esse processo de estatização do ensino substituiu os professores sob o controle da igreja por professores sob o controle do Estado. A partir do século XVIII, para ensinar, o docente precisava de uma licença ou autorização do Estado, que era obtida por meio de um exame oferecido pelo Estado.

Esse documento servia como uma espécie de "aval" que o profissional adquiria para o exercício legal da profissão. Na década de 1990, com as reformas neoliberais que desencadearam o processo de reestruturação produtiva, inicia-se um novo momento na educação básica brasileira, com novas regulações das políticas educacionais. Segundo Oliveira (2004), esse novo contexto de regulação altera a rede pública de ensino em seus aspectos físicos e organizacionais, visando maior produtividade, eficiência e excelência no ambiente escolar, mas sobrecarregando os professores.

De acordo com Oliveira (2004, p.1132):

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão, que apelam ao comunitaríssimo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Neste contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores.

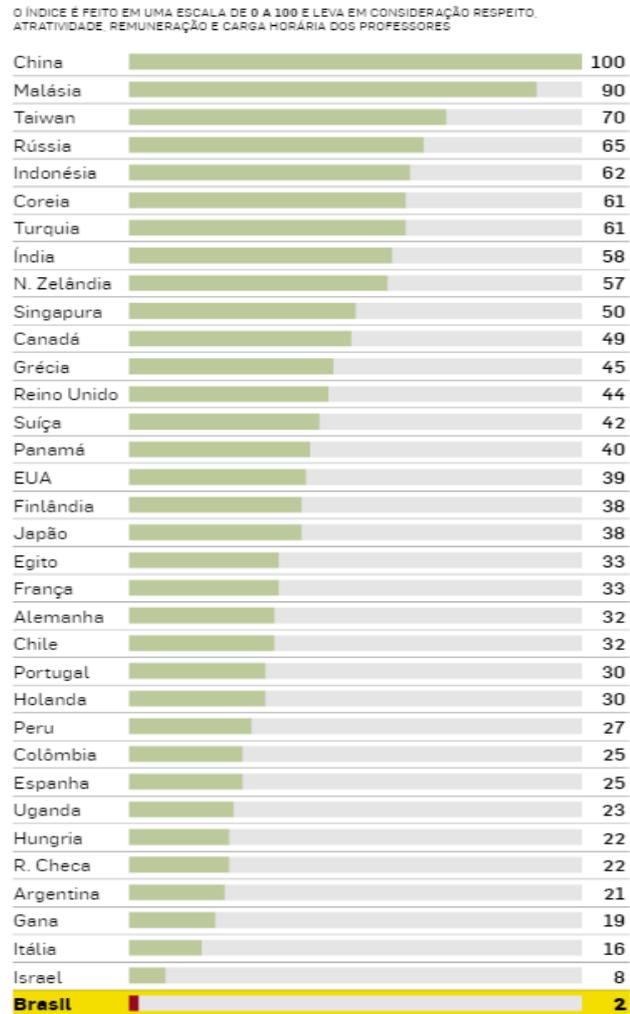
Segundo Alexandre (1993, p. 23-24):

A constatação de que o trabalho do professor, como os demais, é dispêndio de força de trabalho e, simultaneamente, dispêndio sob uma forma específica para um determinado fim, é imprescindível para o estudo de sua natureza, pois, como afirma Marx, se importa saber como é e o que é um determinado tipo de trabalho, deve-se considerá-lo na qualidade de criador de valor-de-uso, ou seja, como trabalho socialmente útil.

Nesse sentido, o trabalho docente não apenas gera um valor de uso, mas também é de natureza intelectual, onde o objeto do seu trabalho é incorporado, materializando uma qualidade útil que atua sobre a natureza. Um estudo crucial realizado pela Varkey Foundation, organização especializada na área educacional, trouxe à tona uma realidade preocupante sobre o prestígio dos profissionais da educação no Brasil. A pesquisa, intitulada Índice Global de Status de Professores (IGSP) e divulgada pelo jornal “Estadão”, fez um comparativo internacional, incluindo 35 países, para avaliar como cada sociedade percebe o status social dos docentes. No ano de 2018, ao contrário de outros países, o Brasil piorou os seus índices, ficando em último lugar (Gráfico 1).

A pesquisa supracitada representa uma continuação do IGSP, realizada em 2013, quando foram avaliadas 21 nações e o Brasil ocupou a penúltima posição. No entanto, a situação agravou-se em 2018: em vez de melhorar, como aconteceu em alguns outros países, o Brasil regrediu, caindo para o último lugar na avaliação do prestígio social dos professores.

Gráfico 1 – Respeito, atratividade, remuneração e carga horária dos professores



Fonte: Estadão (2018).

Nesse estudo, também foi identificado que a valorização do docente está ligada ao desempenho dos alunos avaliados. De acordo com os pesquisadores, em países que apresentam níveis mais baixos de prestígio de professores, em geral eles exibem pontuações baixas no Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA). Sobre a avaliação para alunos de 15 anos, promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os professores foram considerados bem remunerados.

Outro dado alarmante revelado pelo estudo do IGSP refere-se à carga horária dos professores no Brasil, que é frequentemente subestimada. Nos Estados Unidos, apenas 1,7% dos professores trabalham em mais de uma instituição, enquanto no Brasil, 20% dos docentes estão nesta situação. A situação se agrava ainda mais quando focamos no Ensino Fundamental

2 (EF2), em que o percentual de professores atuando em mais de uma instituição sobe para 45%. Esses dados fazem parte do relatório recém-publicado intitulado "Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental", realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e Dados para um Debate Democrático na Educação (D3e) (Revista educação, 2021).

Também é apresentado que mais de 80% dos professores lecionam em tempo integral nos Estados Unidos, França e Japão, enquanto no Brasil apenas 27% o fazem, apresentando a menor média de horas de trabalho entre os quatro países: 36 horas semanais. Porém, 73% dos docentes brasileiros do EF2 trabalham em tempo parcial em uma escola específica: média de 28 horas semanais, podendo acumular mais horas de trabalho, pois podem lecionar à noite em outras escolas (Revista educação, 2021).

Desse modo, o docente no Brasil acumula muitas horas de trabalho, se responsabiliza por mais de uma instituição e turmas, e isso não ocorre em outros países que se destacaram no *ranking* da pesquisa realizada pelo IGSP. De acordo com os pesquisadores, é preciso mudar essa realidade, pois o professor precisa lecionar apenas em uma escola, dedicando-se exclusivamente apenas a um cargo.

Diante das pesquisas mencionadas, é possível inferir que a falta de valorização e investimento na profissão docente no Brasil - incluindo o desprestígio social da profissão, salários baixos, formação insuficiente e condições precárias de trabalho, juntamente com a acumulação de horas trabalhadas - contribui para a proletarização desta categoria. As consequências do capitalismo fazem com que os professores se tornem cada vez mais proletarizados, perdendo suas qualificações, sofrendo com salários inadequados e perdendo o controle e a autonomia sobre seu trabalho. Essa situação aproxima a classe docente da classe operária.

Sobre o exposto, Braverman (1980, p. 344) argumenta que:

Esta nova classe média, em contraste, ocupa posição intermediária não porque esteja fora do processo de aumento de capital, mas porque, como parte desse processo, ela assume características de ambos os lados. Não apenas ela recebe suas parcelas de prerrogativas e recompensas do capital como também carrega as marcas da condição proletária. Para esses empregados, a forma social assumida por seu trabalho, seu verdadeiro lugar nas relações de produção, sua condição fundamental de subordinação como tantos outros empregos assalariados, se fazem cada vez mais sentir, sobretudo nas ocupações que são parte desse estrato. Podemos citar aqui sobretudo os empregos de desenhistas e técnicos, engenheiros e contadores, enfermeiros e professores e os múltiplos graus de supervisores, chefes e pequenos gerentes.

Partindo do pressuposto do autor, essa nova classe operária é formada por categorias intermediárias, nas quais os vários profissionais desempenham mais de uma função no processo de produção. O professor vende sua força de trabalho como mercadoria, torna-se um assalariado e é submetido ao um processo de trabalho, visto que as formas de realizar o seu ofício sempre estão previamente definidas, ou seja, esse docente não possui controle do seu próprio trabalho, assim como qualquer outro trabalhador coletivo. Portanto ele, ao invés de ser “categoria profissional” para a ser “classe operária”.

De acordo com Hypolito (1997, p. 106):

O trabalho docente é encarado, nessa ótica, como um trabalho tipicamente capitalista. Essa conceituação nem sempre é explícita, mas está na base de sustentação dos argumentos dessa tese. Há a compreensão, na maioria das vezes implícita, de que o trabalho docente é um trabalho produtivo, pois as relações econômicas que o definem são de tipo capitalista, tendo o Estado e seus empregados um papel a desempenhar no processo de valorização do capital.

A perspectiva de que o trabalho docente é tipicamente capitalista reside na noção de que o processo de ensino atua como uma engrenagem dentro desse sistema, contribuindo para a valorização do capital. Nesse sentido, o ensino é entendido como uma forma de trabalho produtivo que produz “capital humano”, essencial para a economia moderna baseada no conhecimento.

Segundo Contreras (2012, p.33):

A paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deteriorização daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de encontrar “*Status*”. É esse fenômeno que passou a ser chamado de processo de *proletarização*. A tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características das suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária.

Como mencionado, o professor na sociedade contemporânea está envolvido no processo de produção capitalista, o que leva à precarização de suas condições de trabalho, falta de formação adequada, salários baixos, falta de prestígio social, entre outros problemas. O professor não é reconhecido como um trabalhador com suas peculiaridades, diferenciando-se de outras profissões. Portanto, é crucial identificar esse profissional dentro de sua categoria específica, considerando que ele possui uma identidade única: “ser professor”.

Assim, se faz importante entender que para uma compreensão mínima da especificidade do trabalho docente é necessário contextualizá-lo no âmbito social e histórico em que esse profissional está inserido. No Brasil, essa contextualização se torna relevante devido às profundas transformações econômicas e sociais ocorridas na sociedade moderna.

Nesse contexto, durante a segunda metade do século XVIII, a profissão docente passou por inúmeros questionamentos. Nesse período, na Europa, tentativas foram feitas para delinear o perfil do professor ideal (Nóvoa, 1999). Paralelamente, com o processo de secularização, o sociólogo Max Weber observou que grande parte da vida social estava sendo submetida à lógica racional.

No contexto brasileiro, o impacto do neoliberalismo nas políticas educacionais é evidente, ou seja, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, mas uma racionalidade econômica que busca reorganizar a sociedade de acordo com o mercado. Isso se traduz em uma política educacional que enfatiza a competição, a privatização e a busca por eficiência econômica (Bourdieu, 1998). Essa ênfase na eficiência econômica e na competição tem sido uma característica marcante das reformas educacionais no país, moldando o ambiente no qual os professores desempenham suas funções. Isso porque as reformas frequentemente enfatizam a necessidade de adequar o sistema educacional às demandas do mercado, o que pode resultar na precarização das condições de trabalho dos docentes.

Além disso, as transformações sociais e econômicas em curso no Brasil também têm implicações diretas na educação, como Freire (1970) destaca, as mudanças na economia afetam diretamente a educação. Em uma sociedade em constante transformação, os educadores precisam estar cientes das dinâmicas econômicas para preparar os alunos para enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

Nesse sentido, o projeto Mãos Dadas não ocorre em um vácuo, mas em um contexto no qual a economia, a política e a educação estão interconectadas. Compreender essas transformações é fundamental para analisar como as condições de trabalho dos professores são afetadas por essas forças sociais e econômicas em constante evolução.

Isto posto, é fundamental compreender como a implementação do Projeto Mãos Dadas afeta o trabalho docente e como os professores se inserem nesse novo modelo de gestão. Para analisar essa questão, é necessário considerar as características da classe trabalhadora, as condições de trabalho dos professores e os impactos do projeto nas escolas de Minas Gerais.

Na década de 1990, com as reformas neoliberais que desencadearam o processo de reestruturação produtiva, inicia-se um novo momento na educação básica brasileira, com novas regulações das políticas educacionais, e como vimos, essas mudanças no cenário educacional também ocorrem em paralelo ao projeto de municipalização Mãos Dadas, do governo Romeu Zema, em Minas Gerais. Essa iniciativa, concebida como uma resposta à necessidade de reestruturar o sistema educacional do estado, buscou descentralizar a gestão das escolas para os municípios, envolvendo os profissionais da educação de forma mais direta nas tomadas de decisão.

À guisa de contextualização de nosso objeto de pesquisa, importante se faz mencionar que em seu primeiro mandato, que compreendeu o período de 2018 a 2022, o governador Romeu Zema (Partido Novo) iniciou reformas na educação pública, incluindo a otimização de espaços ociosos por meio de parcerias com a iniciativa privada, oferecendo bolsas escolares para alunos da rede estadual.

Nesse ínterim, ele também lançou o projeto Somar, que envolve a gestão compartilhada com Organizações da Sociedade Civil (OSCs), permitindo que instituições contratem professores e realoquem profissionais efetivos em outras escolas, sendo que em março de 2021, por meio da proposta do projeto Mãos Dadas.

O Projeto Mãos Dadas visa entregar para os municípios a responsabilidade do Ensino fundamental. A legislação educacional nacional prioriza que os municípios ofereçam educação infantil em creches e pré-escolas, com foco no Ensino Fundamental. O Projeto então fornece apoio técnico, pedagógico e financeiro para expandir o atendimento nos anos iniciais dessa etapa do ensino.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) também oferece cursos de formação em universidades estaduais para educadores municipais que aderem ao projeto, ampliando suas oportunidades de atuação na rede estadual ou municipal. A implantação do projeto depende da aprovação do executivo municipal, que assina um termo de adesão. O projeto garante o repasse de recursos do FUNDEB, QESE e PNAE com base no número de matrículas do Ensino Fundamental das escolas estaduais assumidas pelo município, conforme o Censo Escolar mais recente.

O estado pode oferecer recursos financeiros para aquisição de bens permanentes e de consumo, execução de obras, cessão de imóveis e equipamentos escolares, além de designar servidores efetivos do magistério. Por sua vez, diretores escolares estaduais serão realocados

como vice-diretores até o próximo processo de escolha pela SEE. Além disso, docentes designados com vínculo estadual deverão passar por um processo seletivo para serem contratados pelo município. Quanto ao projeto, ele tramitou na Assembleia Estadual, mas foi arquivado devido ao término do mandato do governo anterior.

No entanto, foi anexado a outro projeto de igual teor na legislatura atual, tema que será debatido no capítulo 3 deste estudo. Por fim, é importante ressaltar que o Projeto Mãos Dadas não ocorreu isoladamente, mas em um contexto político, social e econômico específico. As transformações na sociedade brasileira, influenciadas pelo neoliberalismo e pelas reformas educacionais, moldaram o ambiente no qual os professores desempenham suas funções.

CAPÍTULO 2

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO E IMPACTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar algumas sínteses analíticas sobre a reestruturação produtiva como parte do cenário das transformações ocorridas no mundo do trabalho, sobre as teorizações que abordam as políticas neoliberais e seus efeitos para a classe trabalhadora. Tais análises, buscam compreender os impactos que esse controle sociometabólico do neoliberalismo causa na educação básica brasileira.

2.1 Reestruturação produtiva no mundo do trabalho

A reestruturação produtiva tem sido tema de grandes debates devido às grandes transformações vivenciadas na sociedade moderna advindas da incorporação das novas tecnologias organizacionais, industriais e gerenciais, a automação e a robótica, ou seja, uma revolução tecnológica.

Nesse sentido, Antunes (2015) afirma que tais mudanças têm consequências diretas no mundo do trabalho, especialmente na classe operária, com as flexibilizações das unidades fabris, a desconcentração da produção e a arrasadora desregulamentação dos direitos do trabalho, isto é, para todos esses fatores faz-se necessário reestruturar o modo de produção.

Nesse contexto de mudanças pelo qual passou o mundo do trabalho, Antunes (2009) expõe que a reestruturação produtiva na organização do trabalho gerou inúmeras consequências em várias áreas sociais, entre elas a educação. Esse processo se avivou em 1990, quando a reestruturação produtiva do capital se intensificou no Brasil por meio de vários receituários neoliberais, oriundos da acumulação flexível e do toyotismo nas inúmeras formas de contratação, terceirização e flexibilização, causando uma maior precarização das condições de trabalho.

Segundo Antunes (2009, p. 232):

No estágio atual a reestruturação produtiva do capital no Brasil é mais expressiva e seus impactos recentes são mais significativos. Combinam-se processos de downsizing das empresas, um enorme enxugamento e aumento das formas de superexploração da força de trabalho, verificando-se também

mutações no processo tecnológico e informacional. A flexibilização, a desregulamentação e as novas formas de gestão produtiva estão presentes em grande intensidade, indicando que o fordismo, ainda dominante, também vem se mesclando com novos processos produtivos com as formas de acumulação flexível e vários elementos oriundos do chamado toyotismo, do modelo japonês, que configuram as tendências do capitalismo contemporâneo.

O trecho de Antunes (2009) oferece uma ótima visão sobre as transformações do capitalismo no Brasil, evidenciando a natureza abrangente e dinâmica do modo de produção capitalista. O autor sugere que o capitalismo contemporâneo brasileiro está passando por um processo de reestruturação produtiva, o que não significa apenas mudanças na maneira como as empresas operam, mas também implicações sociais mais amplas, especialmente para os trabalhadores.

Outra transformação significativa ocorreu no processo tecnológico e informativo. Frigotto (2008) compara a situação dos trabalhadores assalariados desde os anos 30 até os anos 80, constatando que, apesar das ditaduras e breves períodos de democracia, os trabalhadores conseguiam, embora de maneira limitada, planejar seu futuro. É importante lembrar que antes do golpe militar de 1964 no Brasil, um trabalhador que permanecesse no mesmo emprego por 10 anos ganhava estabilidade, e uma eventual demissão geraria custos muito altos para o empregador.

Com a evolução de uma nova base científica e técnica na produção, as novas tecnologias tornaram-se uma força dominante na economia capitalista. Essa economia, baseada no conhecimento, valoriza a informação e a habilidade de usá-la como impulsionadores principais de crescimento e desenvolvimento. Frigotto (2008) ilustra como a tecnologia pode levar ao desemprego estrutural, observando que milhões de pessoas vivem em condições deploráveis, e como resultado disso, a perda de direitos trabalhistas acentua mais o “apartheid social” na vida do trabalhador.

De acordo com Frigotto (2008, p.7):

As novas tecnologias aplicadas à produção agrícola, por exemplo, permitem a organismos como a Organização de Alimento e de Agricultura das Nações Unidas (FAO) afirmarem que hoje a capacidade de produzir alimentos em abundância para 12 bilhões de pessoas. Numa breve síntese, Rifkin⁸ mostra-nos que um agricultor primitivo que se valia somente da sua força de cultivo da terra produzia dez vezes mais calorias do que as que consumia e assim podia alimentar uma família de até sete pessoas [...]

⁸ Ver Jeremy Rifkin *apud* Nogueira (2000).

Diante disso, com o advento da tecnologia e após as revoluções industriais, os trabalhadores rurais começaram a perder seu espaço no mercado de trabalho. A necessidade de mecanizar a agricultura levou à introdução de tecnologias, amplificando a produção no setor agrícola. No Brasil, segundo Frigotto (2008), o avanço do capitalismo no campo, particularmente no setor do agronegócio e nos latifúndios, resultou na formação de um contingente de 20 milhões de adultos, jovens e crianças sem-terra.

Assim, em 1990, diante da reestruturação produtiva, houve um aumento significativo no desemprego, juntamente com o surgimento de formas mais exploratórias de contratação. Nesse contexto, a educação desempenha um papel crucial, preparando os trabalhadores para acessar e utilizar novas tecnologias eficazmente. O modelo de produção capitalista, que começou no início do século XX e predominou até as décadas de 50 e 60, conhecido como fordismo/taylorismo, estava em plena expansão.

Criado por Frederick Winslow Taylor (1865-1915), o modelo taylorista focava nas indústrias têxteis, cujo principal objetivo era diminuir o desperdício de matéria prima e aumentar a produtividade. Para ele, precisava se impor como deveria ser a execução do trabalho na busca por separar o planejamento da execução, sendo que a individualização dos salários aumentava a produtividade do trabalho. No taylorismo, o trabalhador tem sua força de trabalho fragmentada, sempre executando tarefas simples e rotineiras no ritmo da máquina. De acordo com Dejours (1992, p.39):

[...] o homem no trabalho, artesão, desapareceu para dar à luz a um aborto; um corpo instrumentalizado – operário de massa – despossuído de seu equipamento intelectual e de seu aparelho mental. Além do mais, cada operário é isolado dos outros. Às vezes é até pior, pois o sistema pode colocá-lo em oposição aos outros. Ultrapassado pelas cadências, o operário que atrasa atrapalha os que estão atrás dele na corrente dos gestos produtivos.

Portanto, o trabalho taylorizado acaba gerando mais divisões do que conexões entre os indivíduos, uma vez que cada trabalhador se dedica a uma única função e é treinado para maximizar sua eficiência e evitar interrupções na produção. Todo o trabalho é orquestrado pela administração, tratando os trabalhadores como máquinas. Essa gestão cria uma divisão entre o trabalho manual e o intelectual. Nesse viés, Braverman (1980, p. 112-113) assevera que:

A consequência inexorável da separação de concepção e execução é que o processo de trabalho é agora dividido entre lugares distintos e distintos grupos de trabalhadores. Num local, são executados processos físicos da produção;

num outro estão concentrados o projeto, planejamento, cálculo e arquivo. A concepção prévia do projeto antes de posto em movimento; a visualização das atividades de cada trabalhador antes que tenham efetivamente começado; a definição de cada função; o modo de sua execução e o tempo que consumirá; o controle e verificação do processo em curso uma vez começado; e a quota dos resultados após conclusão de cada fase do processo – todos esses aspectos da produção foram retirados do interior da oficina e transferidos para o escritório gerencial. Os processos físicos são agora executados mais ou menos cegamente, não apenas pelos trabalhadores que o executam, mas com frequência também por categorias mais baixas de empregados e supervisores. As unidades de produção operam como a mão, vigiada, corrigida e controlada por cérebro distante.

Pelo exposto, Braverman (1980) argumenta que isso leva a uma separação física e hierárquica no ambiente de trabalho, com os processos de concepção do trabalho sendo centralizados no "escritório gerencial", enquanto a execução física do trabalho é relegada a outro grupo de trabalhadores. Isso reflete uma divisão de trabalho em que os aspectos cognitivos e de decisão são controlados pela gerência, na medida em que os trabalhadores desempenham tarefas mais ou menos "cegas", com pouco ou nenhum controle ou compreensão do processo geral.

Assim, o modelo de gerência proposta por Taylor visava o planejamento da organização do trabalho nas indústrias para aproveitamento do tempo e manter a produtividade trabalhando intensamente isso demonstrando que esse modelo de produção intensificou o processo de alienação no trabalho. Braverman (1980) ainda afirma que ao estabelecer relações sociais contrárias, de trabalho alienado, mão e cérebro tornam-se não apenas separados, mais divididos e hostis, e a unidade humana de mão e cérebro converte-se em seu oposto, algo menos que humano.

Essa situação é ilustrada com a metáfora da "mão" (os trabalhadores) sendo "vigiada, corrigida e controlada por um cérebro distante" (a gerência). A consequência dessa divisão é que os trabalhadores perdem o controle sobre o seu trabalho, tornando-se peças substituíveis em um sistema projetado para maximizar a eficiência e a produtividade, o que pode levar a uma desumanização do ambiente de trabalho e à alienação dos trabalhadores.

Cabe ressaltar, que o modelo Fordista foi criado nos Estados Unidos pelo Henry Ford (1863-1947), que tinha como objetivo aumentar a linha de produção, controle do trabalhador e diminuir custos de produção. Nesse período, surgiram as esteiras rolantes que aperfeiçoaram a linha de montagem da indústria automobilística fordista, em cujo modelo o trabalhador ficava parado, realizando uma pequena etapa da produção, ou seja, a divisão do trabalho continua igual

do taylorismo. Esse novo modelo de organização do trabalho complementa o anterior, pois enquanto a Ford buscou inovações tecnológicas de produção, Taylor trouxe inovações no âmbito da gestão da produção.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o sistema produtivo de muitas grandes indústrias se baseou na combinação do taylorismo e do fordismo, duas abordagens dominantes durante o século XX. Este método de produção focava na fabricação em larga escala. Conforme Antunes (2009) explica, esse sistema era caracterizado por uma produção bastante uniforme e altamente verticalizada, ou seja, todos os processos de produção eram conduzidos dentro da própria empresa. Portanto, naquele tempo, apenas uma pequena quantidade de produtos era comprada de fornecedores externos. Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva. (Antunes, 2009, p.39).

Dessa forma, o trabalhador repetia várias vezes a mesma operação, ou seja, um trabalho desenvolvido mecanicamente, sem a necessidade de aprimorar seu conhecimento intelectual, ou seja, ele não se sentia pertencente, e nem se identificava com o trabalho, ou seja, o fordismo, aguçava o estranhamento entre o trabalhador e seu trabalho.

Assim, o taylorismo/fordismo desapropriava o trabalhador, afastando-o de qualquer participação na organização do processo de trabalho, porque seu labor era repetitivo, desmotivante e estranhado. Nesse sentido, esse modelo assume características alienantes com a fragmentação do trabalho, no qual o operário apenas faz uma atividade inúmeras vezes com um homem dependendo do trabalho do outro.

Para Antunes (2009), nas últimas décadas a sociedade contemporânea vem presenciando fortes transformações, isso porque a crise experimentada pelo capital, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, que expressam a era de acumulação flexível, têm gerado profundas mudanças no mundo trabalho. Pode-se mencionar o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, flexibilização, uberização, informalidade e o aumento da degradação na relação metabólica entre o ser humano e a natureza, conduzida por uma sociedade que prioriza a produção de mercadorias e a valorização do capital.

Destarte, as transformações ocorridas com a modernidade da atual sociedade têm demudado o mundo do trabalho em situações degradantes. Segundo Giddens (1991), os modos

de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não há precedentes.

Tanto em sua extensionalidade quanto em sua intencionalidade as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudanças características dos períodos precedentes. Com o avanço da modernidade e das políticas neoliberais, a vida social dos trabalhadores está cada vez mais comprometida e sobrecarregada de funções. Isso frequentemente leva a uma alienação, na qual muitos se sentem estranhados e distantes das condições impostas pelo sistema capitalista.

Em outra perspectiva, a partir da crise dos anos 1960 começaram a ocorrer modificações no sistema capitalista, gerando uma crise sem precedente na economia mundial. Mas foi com a reestruturação do capitalismo, com base na “acumulação flexível”, que segundo Chesnais (1996), o capitalismo tem seu modelo voltado para a mundialização do capital. Nesse sentido, Previtali (2009, p. 93) assevera que:

As transformações estão associadas a um processo de reestruturação das formas de organização e controle do trabalho ao longo das cadeias produtivas, através das quais o capital busca romper com a estrutura político-institucional de regulação que lhe proporcionou crescimento e relativa estabilidade durante o período taylorista-fordista. Por um lado, a reestruturação produtiva visa responder à crise que se instaura no regime taylorista-fordista de acumulação a partir da segunda metade da década de 1970. Por outro lado, está implicando na construção de uma nova ordem de acumulação, porém, ainda circunscrita à lógica da reprodução do capital e fundada na dinâmica histórica das lutas de classes.

Isto posto, Previtali (2009) descreve as transformações ocorridas nas formas de organização e controle do trabalho ao longo das cadeias produtivas como parte de um processo de reestruturação. Segundo ela, essa reestruturação está vinculada ao esforço do capitalismo para romper com o regime político-institucional que o apoiou durante o período do taylorismo-fordismo.

Esse regime, que proporcionou crescimento e estabilidade, começou a enfrentar uma crise a partir da segunda metade da década de 1970. Assim, a reestruturação produtiva, por um lado, é uma resposta a essa crise. Por outro lado, está contribuindo para a criação de uma nova ordem de acumulação. No entanto, essa nova ordem ainda está vinculada à lógica da reprodução do capital e fundamentada na dinâmica histórica das lutas de classes. Apesar das mudanças, as relações de poder fundamentais permanecem inalteradas. Previtali (2009) destaca, portanto, a

continuidade dentro da mudança e a persistente influência do capitalismo e da luta de classes na estruturação do trabalho.

No final da década de 1970, os trabalhadores intensificaram suas lutas, surgindo uma onda crescente de revoltas contra as condições de trabalho. Neste cenário, o capitalismo sofreu uma produção substancial, impulsionada pela necessidade de controlar socialmente os trabalhadores e garantir os lucros desejados. Foi nesta conjuntura que emergiu o “Toyotismo”, um novo modelo de organização do trabalho, moldado especificamente para responder às demandas da recém-concebida gestante produtiva.

Para Antunes (2009), o Toyotismo ou o modelo japonês, pode ser entendido, como uma forma de organização do trabalho, que nasce a partir da fábrica da Toyota, no Japão, pós-Segunda Guerra, tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção.

Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série são substituídos pela flexibilização da produção, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado. Ensaia-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os “processos de qualidade total” são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado. O toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui, em várias partes, o padrão taylorismo-fordismo. (Antunes, 2009 p. 206).

No modelo toyotista, a produção é mais descentralizada, optando por fabricar de acordo com a demanda e em pequenas quantidades, em vez de em série, como no fordismo. Braverman (1980) destaca que, enquanto na estrutura fordista 75% da produção ocorria internamente, na estrutura toyotista, apenas 25% da produção é feita internamente. Esse último modelo se concentra nos elementos centrais de seu processo de produção, delegando a terceiros grande parte do que antes era produzido dentro de suas próprias instalações. Portanto, a flexibilidade é uma característica distintiva no processo de produção de produtos no modelo toyotista.

Após a década de 1970, com as transformações advindas do capitalismo, período de reestruturação econômica, aponta-se para um novo regime de acumulação. O sistema de acumulação flexível confronta com a rigidez do fordismo, nesse sistema há a flexibilização dos processos de trabalho, dos produtos, dos padrões de consumo. Segundo Harvey (1996), a “acumulação flexível” caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente

novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Harvey (1996, p. 140-141) afirma que:

Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida por dois surtos selvagens de deflação, força que viu o desemprego aumentar nos países capitalistas avançados (salvo, talvez, no Japão) para níveis sem precedentes no pós-guerra. O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas.

A partir da análise feita pelo autor, é possível observar que esse modelo de acumulação flexível aumenta os níveis de desemprego “estrutural”, baixos salários e o retrocesso no poder sindical, uma das colunas do modelo fordista (Harvey,1996). Nesse sentido, o perfil do trabalhador, formado no antigo modelo, não atende a esse novo modelo de acumulação flexível, gerando altos níveis de desempregados ou subempregados, e os patrões aproveitam o enfraquecimento sindical para impor contratos mais flexíveis de trabalho.

Diante de toda dessa flexibilização da produção, a relação de trabalhador e empregado também é flexibilizado. Nesse novo modelo o trabalhador torna-se polivalente, ou seja, manipula várias máquinas ao mesmo tempo. Esses empregos flexíveis atraem muitos trabalhadores que buscam maior controle sobre seus horários e autonomia. No entanto, essas formas de contratação, como subcontratações ou contratos temporários, frequentemente resultam na ausência de direitos trabalhistas garantidos. Dependendo da demanda do mercado, essa situação contribui significativamente para a precarização do trabalho, com a flexibilização ou eliminação de direitos trabalhistas e o enfraquecimento dos sindicatos.

A menção ao “fordismo” e ao “Toyotismo” aponta para uma coexistência e uma mescla dos modelos de produção. Embora a produção em massa (fordismo) ainda seja predominante, observa-se uma transição para a produção enxuta (toyotismo), que enfatiza a eficiência, a eliminação de desperdício e a melhoria contínua.

Essas tendências têm implicações profundas não apenas para a forma como a economia opera, mas também para questões como a desigualdade econômica, os direitos dos trabalhadores e o bem-estar social em geral. Portanto, é crucial acompanhar e entender essas mudanças para criar políticas eficazes que possam enfrentar os desafios que surgem.

A reestruturação produtiva também trouxe grandes mudanças para o campo da educação no mundo do trabalho, podemos citar as formas de contratações dos professores que a cada ano estão mais relacionadas ao modelo flexível, intensificação do trabalho, mudanças no plano de carreira, perdas de garantias previdenciárias e trabalhistas. Oliveira (2004, p. 1140), corrobora a afirmação,

O trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Na visão de Oliveira (2004), a precarização do trabalho docente representa um desafio significativo para a educação e a sociedade como um todo. O aumento de contratos temporários e a falta de garantias trabalhistas afetam não apenas os professores, mas também a qualidade do ensino. Isso cria um ambiente de instabilidade e incerteza para os educadores, o que, por sua vez, pode afetar negativamente o comprometimento e a motivação dos profissionais da educação.

Para melhorar a qualidade da educação, é fundamental abordar essas questões e buscar soluções que valorizem adequadamente o trabalho dos docentes e proporcionem condições de trabalho mais estáveis e dignas. Para melhor compreensão desse processo segue o quadro 2 explicativo das vertentes implicadas na reestruturação do trabalho impostas pelo fordismo, taylorismo e Toyotismo.

Quadro 2 - Resumo da reestruturação do trabalho (fordismo, taylorismo e Toyotismo)

Aspecto	Descrição
Reestruturação do Trabalho	O termo "reestruturação do trabalho" refere-se a mudanças significativas na sociedade moderna, incluindo a incorporação de novas tecnologias organizacionais, industriais e gerenciais, automação e robótica, ou seja, uma revolução tecnológica. Essas mudanças têm consequências diretas no mundo do trabalho, especialmente na classe trabalhadora.
Impacto na Classe Trabalhadora	A reestruturação do trabalho, conforme descrito por Antunes (2015), leva a consequências como a flexibilização das fábricas, a descentralização da produção e a desregulamentação dos direitos trabalhistas. Isso exige a reestruturação do modo de produção para se adaptar a essas mudanças.
Influência na Educação	Antunes (2009) argumenta que a reestruturação do trabalho, em particular a intensificação da acumulação flexível e aspectos do toyotismo, tem implicações significativas em várias áreas sociais, incluindo a educação. O processo se intensificou no Brasil na década de 1990 devido a prescrições neoliberais, causando maior insegurança no emprego.
Impacto nas Avanços Tecnológicos e Informacionais	A reestruturação do trabalho envolve mudanças significativas nos aspectos tecnológicos e de informação da produção. A tecnologia desempenha um papel dominante na economia capitalista moderna, enfatizando a importância da informação e seu uso eficaz como principais impulsionadores do crescimento e desenvolvimento.
Desemprego Tecnológico	A reestruturação do trabalho pode levar ao desemprego estrutural devido à introdução de tecnologia. Muitas pessoas podem se encontrar em condições precárias, e a perda de direitos trabalhistas exacerbam a desigualdade social.
Mudanças na Produção Agrícola	A aplicação de novas tecnologias na produção agrícola, como observado por Frigotto (2008), permite a produção abundante de alimentos para uma grande população. Isso contrasta com épocas anteriores, quando o trabalho manual era o principal método de produção de alimentos.
Mecanização da Agricultura	O avanço da tecnologia levou à mecanização da agricultura, aumentando a produção no setor agrícola. No entanto, isso também contribuiu para o aumento dos trabalhadores sem-terra, especialmente no Brasil.
Papel da Educação	No contexto da reestruturação do trabalho, a educação desempenha um papel crucial na formação de trabalhadores para acessar e utilizar efetivamente novas tecnologias. A mudança para uma economia baseada no conhecimento valoriza a informação e a capacidade de utilizá-la como principais impulsionadores do crescimento.
Fordismo, Taylorismo e Toyotismo	O Fordismo, introduzido por Henry Ford, o Taylorismo, desenvolvido por Frederick Winslow Taylor, e o Toyotismo, representam modelos significativos de organização do trabalho no século XX. O Fordismo visava aumentar a eficiência na linha de produção, o Taylorismo se concentrava na separação do planejamento e da execução do trabalho, enquanto o Toyotismo destacava a flexibilidade e a melhoria contínua.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em síntese, a reestruturação produtiva também afeta o campo da educação, posto que nas instituições escolares, atualmente, é possível encontrar a visão de atividades econômicas,

ou seja, uma educação submetida às exigências da lucratividade do capital internacional, por meio de um projeto que expressa as condicionalidades impostas como parte de um processo de ajuste estrutural aos países periféricos, tudo isso, passa a redefinir o papel do Estado, e da mesma forma reestrutura a produção e altera a forma de gestão.

2.2 Neoliberalismo, Nova Gestão Pública (NGP) e educação

Na década de 70, após um longo período de acumulação capitalista, que ocorreu durante o ápice do taylorismo/fordismo e a fase keynesiana, o sistema capitalista começou a dar sinais de um quadro crítico de crise. Segundo Antunes (2009, p.31), os traços mais evidentes dessa crise foram:

- 1 - queda na taxa de lucro, ocorrida, dentre outros elementos, ao aumento do preço da força de trabalho, ocasionando uma redução dos índices de produtividade do capital;
- 2 - o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, dada a incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava, como resultado do desemprego estrutural que se iniciava;
- 3- a crise de Welfare State ou do “Estado do bem-estar social”, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;
- 4- privatizações crescentes, tendência generalizada a desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

Diante do contexto descrito, a crise estrutural do capitalismo impulsionou uma reestruturação profunda do sistema econômico. Em resposta a essa crise, emergiu um novo processo de reorganização do capital, visando inaugurar um ciclo produtivo renovado. Isso ocorreu por meio da implementação de políticas neoliberais que incluíram a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a reconfiguração do setor produtivo, isso por meio de políticas neoliberais, privatização, desregulamentação dos direitos trabalhistas, desmontagem do setor produtivo estatal e um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho (Antunes, 2009).

Salienta-se, que o Neoliberalismo no Brasil tem seus primeiros ensaios no governo Fernando Collor de Mello, de 1990 até 1992 (quando sofreu um *impeachment*), se estabilizando no governo do Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Com uma proposta neoliberal, o então presidente incentivou e privatizou algumas estatais, alegando que elas eram improdutivas e davam prejuízos para o Estado.

Freitas (2018) resgata esse processo de crescimento neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, reiterando que:

[...] é preciso que nos detenhamos no aparecimento desta variante neoliberal, exatamente a que agora está chegando ao Brasil de forma mais definida do que nos tempos de Fernando Henrique Cardoso, com falsas promessas de desenvolvimento social e econômico que não pode até agora assegurar por onde quer que tenha passado (Freitas, 2018, p. 910).

De acordo com autor, essa variante neoliberal surgiu como tentativa de elevar a “nova direita”, que corresponde ao liberalismo econômico (neoliberalismo) com autoritarismo social. Segundo Harvey (2008), neoliberalismo é uma prática político-econômica que propõe o bem-estar humano e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional, caracterizado por sólidos direitos à propriedade privada, livre comércio e mercados.

Nesse cenário, o neoliberalismo introduziu políticas mercantilistas na educação, transformando-a em um serviço comercial, em vez de reconhecê-la como um direito fundamental e uma necessidade humana. Sob essa abordagem, a educação passou a ser vista como uma mercadoria, em conformidade com a introdução de mecanismos de mercado para financiar e gerenciar as práticas educacionais, conforme destacado por Moraes (2001, p.9). Ela se tornou mais um produto a ser consumido, ao mesmo tempo em que recebeu a responsabilidade de formar a força de trabalho com as "competências" consideradas necessárias para atender às demandas do mercado.

Desse modo, a educação, que deveria ser um bem público, disponibilizada pela esfera pública do Estado, passa a ser mercadoria no pensamento neoliberal, ligada a um mercado insaciável e uma sociedade dita “do conhecimento”, que é incapaz de ver a educação como essencial para a formação integral do sujeito. De acordo com Laval (2019), a escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é, acima de tudo, econômico. Sendo assim, a educação deixa de ser bem público para funcionar de acordo com lógica do mercado.

Nesse cenário, o ensino público enfrenta desafios significativos devido às políticas neoliberais, sendo moldado e gerido de acordo com esses ideais. A esse respeito, Laval (2019, p.17) reforça que o neoliberalismo escolar resultou, na verdade, numa verdadeira guerra entre classes para entrar nas “boas escolas” de um sistema escolar e universitário cada vez mais hierarquizado e desigualitário.

A escola, de acordo com essa vertente, é vista como uma empresa que só terá qualidade no ensino se não tiver interferência do Estado, mas sim da livre concorrência. Dessa forma, a educação começa a ser como bem de consumo e acende a lanterna de uma privatização ainda pouco debatida em seu interior.

O advento da privatização da gestão introduziu na educação a possibilidade de que uma escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada (público não estatal) (Pedroso, 2008). Continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão. Há um “contrato de gestão” entre a iniciativa privada e o governo.¹⁷ Portanto, a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora termos que defender a escola pública com gestão pública. (Freitas, 2012, p. 386).

Uma outra forma de privatização é representada pelos *vouchers* ou “vales educação”, ou como são mais conhecidos no Brasil, a implementação de “bolsas” que possibilitam aos alunos frequentarem escolas privadas, em que as famílias podem escolher onde matricular seus filhos, causando uma competição entre as instituições escolares, cada uma oferecendo “pacotes de ensino”, com objetivo principal de receber mais recursos e subsídios do governo.

Movimentos nesse sentido já estão em curso, exemplificados pelo Programa Universidade para Todos (Prouni, no ensino superior) e pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec, no ensino médio), ambos envolvendo a transferência de recursos públicos para instituições privadas. O argumento central e oportunista dos defensores dessa abordagem exime o Estado de suas responsabilidades em relação à educação pública, porque assim como os ricos têm a opção de escolher em quais escolas matricular seus filhos, os pobres também deveriam ter essa opção.

No entanto, é evidente que a escola pública, aberta a todos, é a que deve ser priorizada em investimentos para sua aprimoração, pois a transferência de recursos para o setor privado apenas agrava a situação. Além disso, é importante observar que muitas escolas privadas podem parecer melhores nas estatísticas porque já recebem alunos que possuem um nível de qualificação inicial mais elevado. Também devem ser mencionadas as várias estratégias de seleção que essas escolas usam na admissão e durante a permanência dos alunos, o que é inaceitável para uma escola pública que, por lei, deve acolher a todos, independentemente de sua qualificação inicial ou adquirida ao longo de seus estudos (Freitas, 2012).

De acordo com Freitas (2018), a modalidade de privatização por *vouchers* (dinheiro passado diretamente aos pais), proposta pela política neoliberal, é o seu nível mais elevado de

privatização e permite o livre mercado pleno, sem interferências do governo. Diante disso, a escola precisa oferecer “qualidade” e ser subordinada ao mercado de trabalho. Gentili (1996) afirma que o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade, ou seja, o indivíduo precisa ter a capacidade flexível para se adaptar às demandas do mercado.

O neoliberalismo surgiu como uma ofensiva do capital, uma reação articulada da burguesia para aumento da acumulação de capital. Com a reestruturação produtiva a todo vapor e contra os direitos conquistados pela classe operária, contra os movimentos sociais, contra a organização dos sindicatos e a participação do Estado, isto é, quanto menos se interferir nas relações econômicas de mercado, melhor será para o sistema, para os interesses do capital. Segundo Harvey (1996, p.12),

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas;

Nesse sentido, a doutrina neoliberal tem como objetivo a menor participação do Estado na economia, em que o papel dele é resguardar as estruturas institucionais, garantir a qualidade e integridade do dinheiro e não interferir na economia. Dessa forma, os neoliberais que defendem a democracia e o bem-estar social, como uns dos princípios básicos, são os mesmos que os negligenciam por meio das privatizações das estatais, reformas das leis trabalhistas e previdenciárias, entre outros.

Presencia-se, no Brasil, o fato de que as privatizações, terceirizações e a informalidade são elementos devastadores para a proteção da vida do trabalhador. De acordo com Brown (2019, p. 28-29), “O neoliberalismo é mais comumente associado a um conjunto de políticas que privatizam a propriedade e os serviços públicos, reduzem radicalmente o Estado social, amordaçam o trabalho, desregulam o capital e produzem um clima de impostos e tarifas amigáveis para investidores estrangeiros”.

Antunes (2015, p. 123) complementa dizendo que,

A classe trabalhadora vem sofrendo profundas mutações, tantos nos países centrais como no Brasil. Sabemos que um amplo contingente da força

humana disponível para o trabalho, em escala global, “ou se encontra exercendo trabalhos parciais, precários, temporários, ou já vivenciava a barbárie do desemprego”. Isso porque “Mais de um bilhão de homens e mulheres padecem a vicissitudes do trabalho precarizado, instável temporário, terceirizado, quase virtual”, e dentre eles centenas de milhões têm seu cotidiano moldado pelo desemprego estrutural.

Tal cenário crítico reafirma o quanto a classe trabalhadora tem sido explorada em todos os sentidos diante dessa nova morfologia do trabalho e com o fortalecimento do neoliberalismo, como um processo de globalização, não se está eliminando o poder dos estados, apenas se redefinindo suas hierarquias, seus espaços e graus de autoridade no exercício de suas soberanias (Oliveira, 2000, p. 64). Destarte, o Brasil, na década de 1990, sofreu grandes mudanças na reestruturação do Estado com a chamada Nova Gestão Pública (NGP), que teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública (Oliveira, 1996).

Segundo Hood (1995), Hall e Gunter (2015) apud Previtali e Fagiani (2021), no Brasil o setor de serviços tem crescido massivamente com a NGP, a qual enfatiza as privatizações, as parcerias público-privadas e as terceirizações de serviços públicos. Com isso, as flexibilizações nas formas de contratação e as relações laborais deixam os trabalhadores cada vez mais lesados em seu labor, expondo-os a uma condição de maior vulnerabilidade, sem direitos e garantias trabalhistas.

Na visão de Krein e Oliveira (2019, p. 129):

A lógica de desconstruir ou mitigar o sistema de direitos e de proteção social tende a expor o trabalhador a uma condição de maior vulnerabilidade, seja ao submetê-lo a uma dinâmica de intensificação da concorrência do mercado, fazendo-o aceitar ocupações e condições de trabalho mais precárias e até sem direitos, como o caso do trabalho supostamente autônomo; seja ao dificultar o acesso ao sistema de seguridade por meio de uma aposentadoria digna, do atendimento pelo sistema de saúde pública, do acesso aos benefícios em razão de afastamento involuntário do mercado de trabalho ou pelo direito ao seguro-desemprego. Some-se a isso a fragilização das instituições públicas responsáveis por garantir a efetividade dos direitos e da proteção social.

Sabe-se que a precarização do trabalhador não é recente, desde o surgimento do capitalismo o ser humano é alienado de si mesmo e pelo trabalho ele passa a ser objeto de exploração da classe burguesa. É inquestionável que a lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que consolidou as alterações das leis do trabalho (CLT), sendo que uma das principais

mudanças, foi a flexibilização das formas de contratação, com argumento de gerar mais empregos e mais oportunidades.

De acordo com Alvarenga (2022), em reportagem do G1, a taxa de desemprego do Brasil deveria ficar entre as maiores do mundo, em 2022. No ranking, para um conjunto de 102 países, o **Brasil aparece com a 9ª pior estimativa de desemprego no ano (13,7%)**, bem acima da média global prevista para o ano (7,7%).

As disparidades de rendimento médio mensal entre os contratados para trabalhos intermitentes e os demais contratados no período pós-Reforma pode ser analisada considerando-se as dez principais famílias de ocupação admitidas por esse tipo de contrato – que somam 48,7% dos admitidos como contrato intermitente –, nota-se que os salários desses trabalhadores não só são sempre inferiores em cada caso, como se situam, em quase todos os casos, abaixo do salário mínimo do período (R\$ 998,00) (Krein; Oliveira, 2019, p.139).

Nesse contexto, podemos afirmar que a discussão sobre a NGP, com o processo de reestruturação do Estado, tenta justificar a necessidade de ajustes estruturais em razão da dívida externa, que alterou a relação de Estado e a sociedade civil (Oliveira, 2015) e teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública (Oliveira, 1996).

Diante das informações levantadas, constata-se que essa política trazida pela NGP corrobora com uma exploração cada vez mais perversa do trabalhador, tirando-lhe os direitos e condições mínimas para se viver. Constata-se, desse modo, que o objetivo principal das propostas é o Estado mínimo⁹, o que significa, na prática, transferir para o setor privado a maior parte do que hoje é provido por políticas públicas.

⁹ Conceção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais racionais e eficientes possíveis. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Abrindo mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais. A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financiava não só a acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais. Na medida em que este Estado deixa de financiar esta última, torna-se, ele próprio, “máximo” para o capital. O suporte do fundo público (estatal) ao capital não só não deixa de ser aporte necessário ao processo de acumulação, como também ele se maximiza diante das necessidades cada vez mais exigentes do capital financeiro internacional. Para o seu estudo é fundamental a consulta às obras de István Mészáros, Para além do capital (2002); Francisco de Oliveira, os direitos do antivalor (1998). ESTADO MÍNIMO. HistedBr. Verbetes elaborado por Lalo Watanabe Minto. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/estado-minimo>. Acesso em: 31 jan. 2024.

2.3 O Projeto neoliberal de municipalização da educação básica

O objetivo desta seção consiste em construir uma discussão acerca da municipalização da educação básica no contexto neoliberal, a fim de compreender como o trabalho docente manifesta-se a partir dessa lógica. Parte-se da compreensão de que a educação e trabalho são elementos fundamentais na construção da dignidade do ser humano, é por meio do trabalho que ele busca a produção e a reprodução da sua vida, tanto no sentido material quanto social.

É visível que as transformações no mundo do trabalho, associadas às mudanças tecnológicas e à reestruturação produtiva, têm produzido impactos nas instituições escolares e na profissão docente. Atualmente, existe uma tensão entre as práticas docentes e as obrigações postas aos profissionais da educação, demasiadamente marcadas por inúmeras cobranças, a partir de um projeto neoliberal.

Num contexto neoliberal, a educação tende a afastar-se da ênfase na formação social e política, voltando-se mais para a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. De acordo com a perspectiva neoliberal, a educação está sendo modelada com o propósito de capacitar os indivíduos a competirem no competitivo mercado de trabalho, que frequentemente apresenta oportunidades restritas.

De acordo com Marrach (1996, p. 46-48), a retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina três objetivos:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. Fala em nova vocacionalização, isto é, numa profissionalização situada no interior de uma formação geral, na qual a aquisição de técnica e linguagens de informática e conhecimento, de matemática e ciência adquirem relevância. Valoriza as técnicas de organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo.
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica [...].
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam

em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

A partir dos objetivos citados pelo autor, evidencia-se que o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor, pois é como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos. Nesse caso, as instituições públicas, que são geridas pela União, estados e municípios são as mais impactadas com as políticas neoliberais.

A municipalização da educação básica, em particular do ensino fundamental 1, é uma política que tem sido implementada no Brasil ao longo de décadas. No entanto, muitas vezes, os objetivos dessa abordagem não estão claramente definidos, e há falta de clareza sobre os problemas específicos que ela pretende resolver na área da educação. Importante abordar que não se pretende a independência do município em face do Estado e da União, ela transcorre dentro de um compromisso de colaboração de âmbito social, institucional, organizativo e administrativo entre os organismos do governo federal, estadual, municipal e a sociedade organizada.

De acordo com Both (1997, p. 78),

Pode ser entendida municipalização da educação como transferência de competências administrativas e da responsabilidade pela administração e pelo desenvolvimento dos ensinos pré-escolar e fundamental dos estados aos municípios, de forma gradual, progressiva e diferenciada, acompanhada dos necessários apoios e recursos por parte da União e dos próprios estados.

A Constituição Federal de 1988 (artigo nº 211), a qual propugna a organização dos sistemas de ensino entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios pela via do chamado Regime de Colaboração e pela Emenda Constitucional (EC) nº 14, que implantou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), corrobora com a fala do autor, porque de acordo com ambos documentos os estados precisam definir, em regime de colaboração com os municípios, as ofertas de vagas para ensino fundamental. Contudo, a mera passagem de encargo e serviços dos estados para o município não se coaduna com a essência de uma municipalização.

O termo municipalização ficou em moda quando Anísio Teixeira expôs suas ideias acerca do tema. Para ele, a municipalização do ensino era a resposta a uma situação a ser modificada, a fim de que o ensino primário reunisse condições de melhoria de padrão que, de

outra maneira, não parecia viável. Azanha (1991) afirma que o tema municipalização está relacionado fortemente com outros assuntos como a descentralização, desconcentração, consenso, todos eles positivamente valorizados, como se invariavelmente indicassem maior democratização e, também, maior racionalização.

O interesse do neoliberalismo pela descentralização da educação muitas vezes surge com um discurso ideológico de que, ao descentralizar o ensino, possibilita-se maior participação da comunidade escolar, conseqüentemente as tomadas de decisões com a comunidade serão mais democráticas. De acordo com Oliveira (1997), isso é um argumento pobre, visto que parte significativa da população brasileira se encontra em municípios com mais de 100.000 habitantes, ou seja, essa democratização não é sempre possível do ponto de vista físico-geográfico.

Analisando o exposto pelo autor, é importante ressaltar que a simples mudança da administração local do ensino não representa nenhuma garantia de sua efetiva democratização. Caso não sejam avaliadas as condições financeiras, físicas e profissionais do município que irá assumir essa responsabilidade, pode ser a oportunidade de exercício das formas mais duras de coerção sobre todo processo educativo local. Falar em municipalização do ensino sem consultar a comunidade escolar e os profissionais que nela atuam traz inúmeros problemas.

[...] os argumentos a favor de uma municipalização da educação entre outros, apontam o fator da proximidade da administração municipal às escolas e à comunidade como sendo um aspecto relevante. Por outro lado, certamente a possibilidade da participação da comunidade, em geral, bem como dos setores específicos da sociedade, em especial, poderá facilitar uma administração e um desenvolvimento da educação, oportunizando sua centralização nas preocupações e nos interesses locais mais prementes das populações (Both, 1997, p.93).

Podemos exemplificar o processo de municipalização no estado de São Paulo, pois segundo Militão (2005), a Emenda Constitucional nº14/96 e sua regulamentação por intermédio da Lei n.º 9424/96, que dispõe sobre o FUNDEF, compõem um mecanismo claramente indutor à municipalização do ensino fundamental.

De acordo com a Secretária de Educação do Estado de São Paulo (Seduc), a municipalização no estado de São Paulo se iniciou em 1996, com o lançamento do programa de Ação de Parceria. Educacional Estado-Município. “Desde então, 3830 escolas de 588 cidades foram municipalizadas. Essa iniciativa é baseada na Lei de Diretrizes e Bases que

preconiza que a responsabilidade da gestão das unidades escolares dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental é dos municípios” (Centro de Professorado Paulista, 2024).

Na visão dos profissionais de educação, ouvidos no site Centro de Professorado Paulista (CPP), as medidas foram tomadas sem nenhum respaldo e confiança para os profissionais do magistério, eles não foram consultados e nem foi realizada uma análise de todos os impactos que essas mudanças repentinas podiam impactar na vida dos professores. Nesse sentido, a preocupação principal é enxugar gastos da máquina pública estatal e não com objetivo de maior proximidade da comunidade escolar.

No estado de São Paulo, a municipalização do ensino continua sendo implementada de forma arbitrária. Ainda publicado no site Centro de Professorado Paulista (Centro de Professorado Paulista, 2024), no dia 08 de janeiro de 2024, anunciou-se que a prefeitura de São Paulo, no início de 2024, a municipalização de 50 escolas estaduais até 2025. A mudança irá atingir cerca de 25 mil alunos e deve ocorrer já este ano em 25 unidades, com estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, outras 25 escolas, com mais quase 12,7 mil matrículas, já foram selecionadas para o mesmo processo, mas ele deve ocorrer apenas em 2025.

Importante ressaltar, que a municipalização do ensino no estado de São Paulo iniciou-se desde o governo Orestes Quécia (1986-1989), quando ele assinou o decreto nº 30.375, de 13 de setembro de 1989, liberando o Programa de Municipalização, no qual foi alegado que o objetivo era de contribuir para a expansão e melhoria do ensino e propiciar a todas as crianças condições reais de acesso à escola, assim como nela garantir sua permanência e progressão.

Nesse contexto, a municipalização da Educação Básica, em especial do Ensino Fundamental 1, é uma política educacional que se desenvolveu ao longo de décadas no Brasil. Contudo, seus objetivos muitas vezes carecem de clareza, e os problemas específicos que se propõem a resolver, na área da educação, nem sempre estão bem definidos.

A municipalização, retomando o que Both (1997, p. 78) expôs, envolve a transferência gradual, progressiva e diferenciada das competências administrativas e da responsabilidade pela administração e desenvolvimento do ensino pré-escolar e fundamental dos estados para os municípios, acompanhada dos necessários apoios e recursos da União e dos próprios estados.

Embora a municipalização tenha sido defendida sob o argumento da proximidade das administrações municipais com as escolas e a comunidade, possibilitando uma gestão mais alinhada com as necessidades locais, a realidade muitas vezes difere desse ideal. Como observado por Oliveira (1997), a descentralização da educação nem sempre garante uma maior

democratização, especialmente em municípios com grandes populações e em áreas geograficamente dispersas.

É importante ainda salientar que, muitas vezes, a municipalização ocorre de forma arbitrária, sem o devido respaldo e confiança dos profissionais do magistério, que não são consultados e não têm a oportunidade de avaliar os impactos das mudanças súbitas em suas vidas e em suas práticas educacionais. O principal objetivo muitas vezes parece ser a redução de custos da máquina pública, em vez de uma maior proximidade com a comunidade escolar. Um exemplo recente disso é o anúncio da municipalização de escolas estaduais em São Paulo, que levanta preocupações sobre o impacto nas escolas, nos professores e, conseqüentemente, na qualidade da educação oferecida (Centro de Professorado Paulista, 2024).

Assim, a municipalização da educação no contexto neoliberal levanta questões fundamentais sobre os objetivos reais dessa abordagem, os impactos nas práticas docentes e a eficácia na promoção da qualidade educacional. Tais questões merecem uma análise mais profunda e crítica, considerando não apenas as intenções declaradas, mas também as conseqüências tangíveis desse processo para o sistema educacional como um todo.

2.4 Breve histórico da municipalização do ensino brasileiro paralelo à realidade de Minas Gerais

Para uma análise mais completa do projeto do governador Romeu Zema, relacionada à municipalização do ensino fundamental em Minas Gerais, é fundamental contextualizar o histórico dessa temática no Brasil. Remontando às origens desse processo, encontramos o Ato de 1834, que desempenhou um papel fundamental na descentralização do sistema educacional brasileiro.

Insta salientar, que em 1840 a Lei de Interpretação nº 105 foi promulgada, interpretando artigos da revisão constitucional realizada pelo Ato Adicional de 1834 no Brasil. Isso ocorreu em meio a um cenário político tumultuado, com disputas entre liberais e conservadores e revoltas em várias províncias. A Lei de Interpretação reforçou a centralização do poder político-administrativo, restringindo as atribuições das assembleias provinciais, limitando o seu papel à polícia e à economia municipal, retirando delas o poder de administrar a polícia judiciária. Isso, juntamente com outras medidas, contribuiu para a consolidação do Regresso, um período de centralização do poder no Segundo Reinado (1840-1889), segundo Cabral (2014).

No entanto, a autora supracitada diz que a interpretação precisa do impacto da Lei de Interpretação e das reformas subsequentes no equilíbrio entre o governo central e as províncias é motivo de debate entre historiadores, pois algumas questões permanecem em disputa, como a extensão exata da subordinação das províncias ao governo central e o alcance das restrições à autonomia administrativa e orçamentária das províncias. O contexto de agitação política e revoltas provinciais desempenhou um papel significativo na formulação dessas reformas, e a lei definiu uma nova estrutura institucional que moldou o período do Segundo Reinado no Brasil, reforçando o poder central em detrimento das províncias (Cabral, 2014).

No Ato Adicional de 1834 ocorreu um marco significativo na distribuição de competências educacionais no Brasil, o qual delegou às províncias a autonomia para legislar sobre a instrução pública e criar estabelecimentos educacionais adequados para promovê-la. É crucial destacar que, na época, a educação primária não era uma prioridade para as elites governantes.

A citada descentralização do ensino representou um importante passo na construção da identidade educacional do Brasil, pois permitiu que as províncias exercessem um maior controle sobre seus sistemas de ensino, adaptando-os às necessidades locais. No entanto, a falta de interesse das elites na educação primária frequentemente resultava em investimentos insuficientes nessa área, o que impactava diretamente na qualidade e na acessibilidade à educação para a população em geral.

No período republicano, o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932¹⁰ defendia claramente a descentralização do ensino. Isso já se refletiu na Constituição de 1934, que incluiu em seu capítulo II, intitulado "Da Educação e Cultura", algumas ideias relacionadas à descentralização do ensino. Essa abordagem encontrou continuidade no final do período do Estado Novo.

No ano de 1957, Anísio Teixeira lançou a defesa¹¹ da municipalização do ensino, apresentando suas ideias em um Congresso Nacional de Municipalidades (Teixeira, 1957).

¹⁰ Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. <https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>, acesso em 19/11/23.

¹¹ Anísio Teixeira foi um dos principais educadores brasileiros do século XX. Ele ocupou vários cargos públicos na área da educação, implantando reformas como a integração do ensino e o incentivo à formação de professores. Influenciado pelas ideias de John Dewey, Teixeira defendia uma educação pública, laica, gratuita e que valorizasse as aptidões dos alunos para serem úteis à sociedade. Participou da criação das Universidades do Distrito Federal e de Brasília. Foi perseguido pelos militares logo após o Golpe de 1964, e sua morte, em 1971, é envolta de mistérios. <https://www.preparaenem.com/historia-do-brasil/anisio-teixeira.htm>. Acesso em: 13 set. 23.

Desde então, houve um contínuo apoio à municipalização do ensino fundamental I e II. De acordo com Both (1997), o pensamento sobre a municipalização pode ser dividido em três períodos distintos: o primeiro de 1946 a 1971, o segundo de 1971 a 1988 e o terceiro de 1988 a 1991, conforme demonstrado no quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Evolução da municipalização do ensino no Brasil: aspectos legais, sociais e doutrinários (1964-1991)

Evolução legal	Evolução social e política			Evolução doutrinária	
	Períodos	Plano/ Programa oficial de implementação	Movimentos de opinião	Experiências casos	Movimento/ opinião
1964 a 1971	Planos da iniciativa municipal	Movimentos isolados	Volta redonda	Debates isolados	Anísio Teixeira e outros
1971a 1988	Promunicípio	Associações	Rio Grande do Sul Transição	Debates localizados	Vicente Fideles de Avila) Vice e outros
1988 a 1991	MEC/Undime	Associações		Debates em nível nacional	Bedê e outros

Fonte: Oliveira (1999, p. 110).

Para uma compreensão mais aprofundada da Municipalização do ensino, que denota a transferência de responsabilidades do governo federal e estadual para o âmbito municipal, é essencial entender ainda mais o contexto histórico dessa evolução no Brasil. O movimento em prol da municipalização teve início no período de 1946 a 1971, marcando o surgimento das ideias favoráveis a esse modelo educacional no país. Alguns municípios brasileiros, como Lages e Santa Catarina iniciaram alguns programas em que a municipalidades assumiram algumas responsabilidades relativas à administração ensino.

Na década de 1950, a questão da municipalização alcançou grande destaque nos debates, sobretudo devido à defesa de Anísio Teixeira e às disposições da Constituição de 1946. A municipalização, nesse contexto, era compreendida como o processo de transferência de responsabilidades do Estado ou da União para o município, especialmente no que diz respeito ao ensino primário. Alguns movimentos isolados enfatizavam a descentralização administrativa em relação aos governos federal e estadual.

Contudo, essa ideia tem levantado vários questionamentos, visto que, para Teixeira (1957) seria um avanço para educação, porém em vários debates, há divergências se realmente a municipalização dos anos iniciais (Ensino Fundamental) será benéfica ou é apenas uma jogada administrativa-política para atender às novas políticas educacionais neoliberais com o avanço da nova gestão pública. Oliveira (1999, p. 19) destaca que na Constituição de 1891 o ensino já mantinha a dualidade de sistemas, reservando à União o direito de criar instituições secundárias no Distrito Federal, aos estados cabendo a instrução primária e na prática também a educação profissional.

Já no período de 1971 a 1988, é um período de afirmação do pensamento da municipalização do ensino. Com o surgimento da Lei 5692/71, que traz no seu bojo abertura significativa para iniciativas no campo da municipalização, principalmente em se tratando de transferências de encargos e competências entre os federados. Essa lei, no artigo 58, parágrafo único, diz “As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais” (Both, 1997, p.122).

Ao analisar essa citação do autor em relação à Constituição de 1891, é possível perceber essa dualidade do ensino e, conseqüentemente, identificar a dualidade de classes, cuja classe dominante era atendida pelas escolas secundárias acadêmicas e superiores, já a classe dominada a escola era a primária e profissional. Saviani (1991 p. 37) já afirmava que a escola, como aparelho ideológico do Estado, cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa.

Anteriormente já se enfatizou a gradativa passagem do ensino do 1º grau para os municípios. Com o surgimento da lei nº 6536/78, artigo 2, modifica-se a redação do artigo 59 da lei nº 5692/71, a qual determinava que os municípios tinham que destinar 20% do Fundo de Participação dos municípios ao 1º grau. Com isso, a verba do município começou a ser utilizada de maneira irresponsável no ensino supletivo, Mobral, 2º grau e ensino superior. Porém, outra mudança ocorre com o Decreto nº 81.967/78, que novamente regulamenta o repasse de 20% do Fundo de Participação, que deve ser aplicado no ensino de 1º grau, educação pré-escolar, assistência ao educando e a educação especial.

Posteriormente, por meio da Emenda Constitucional nº 24/83, ficou estabelecido que a União deve destinar anualmente nunca menos que treze por cento, enquanto os estados, o

Distrito Federal e os municípios devem alocar no mínimo vinte e cinco por cento da receita proveniente de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. É relevante destacar que, mesmo com a União detendo a maior parcela dos recursos financeiros, os municípios, que frequentemente enfrentam desafios econômicos significativos, são encarregados de investir uma proporção substancialmente maior de sua receita tributária na manutenção e desenvolvimento do ensino. Mais tarde, o período mais importante teve início em 1988 e persiste até os dias de hoje.

Com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, parágrafo 2º, enfatizando que os municípios atuam prioritariamente no ensino fundamental e pré-escola, o movimento de municipalização ganhou força. Em 1990, impulsionado pelo avanço das políticas neoliberais e as mudanças nas políticas educacionais, que destacaram a descentralização do ensino público, ocorreu uma reestruturação nas estruturas e no funcionamento do sistema de ensino.

Nesse período, foi muito discutida a redistribuição de responsabilidades das esferas de poder que concerne à oferta do ensino fundamental. A descentralização do ensino público sempre foi apresentada como sendo uma oportunidade de diversas vantagens, como ações políticas menos burocratizadas, maior flexibilidade nos currículos, gestões democráticas e maior aproximação da população ao poder público municipal.

Para responder às indagações sobre a municipalização da educação, é importante analisar as colaborações dos entes federados, pois cada um sabe o que é prioritário e essencial no âmbito do sistema educacional. De acordo com Saviani (2009), para se ter um sistema educacional, alguns elementos são necessários: consciência dos problemas, conhecimento da realidade e a formulação de uma teoria educacional (pedagogia).

O ensino escolar precisa ser sistematizado, com intenção e objetivos claros. Para Saviani (2009, p. 2), o homem é capaz de educar de modo sistematizado quando ele toma consciência da (estrutura) educacional; consegue captar os seus problemas; refletir sobre eles; formulá-los em termos de objetivos realizáveis; organizar meios para atingir os objetivos; instaura um processo concreto que os realiza e mantém ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação.

Na constituição federal de 1988, o artigo 211 teve alterações em seus parágrafos, o 2º deu maior abrangência à atuação prioritária dos municípios, substituindo a expressão “pré-escolar por “educação infantil”, que foi importante para inserir a criança de 0 a 6 anos nas escolas. No parágrafo 3º preconiza-se que os estados atuarão prioritariamente no ensino

fundamental (Brasil, 1988). Outras mudanças que ocorreram nos setores educacionais foi a aprovação da Emenda Constitucional N° 14, de 12 de setembro de 1996, na qual a municipalização ganhou força, visto que as alterações propostas nessa Emenda dá abertura para ampla discussão e implantação da municipalização.

Já a Lei de Diretrizes e Base (9394/96), em seu artigo 10, inciso II, afirma que o Estado deve definir com os municípios as formas de colaboração na oferta do ensino fundamental (Brasil, 1996). No mesmo artigo da LDB, no inciso VI, recomenda-se que a União assegure o ensino fundamental e ofereça, com prioridade, o ensino médio.

Diante dessas leis e emendas que regem o sistema educacional brasileiro, é possível identificar diversas mudanças pelas quais o país passou a partir dos anos 80. Oliveira (199 p. 32) afirma que dentre outras razões, foi por causa do neoliberalismo, globalização, recessão econômica, por influências das agências externas de financiamento, mudanças no processo produtivo, correlação de forças no legislativo e aquiescência do executivo, que levaram a uma proposta de Reforma do Estado e, em consequência, à normatização da área educacional.

Nesse contexto, ao analisar toda legislatura no que se refere ao federalismo, é possível identificar claramente o incentivo à municipalização do Ensino fundamental, mas é importante observar que esse incentivo à descentralização do ensino não leva em conta recursos humanos que irão gerir esse sistema de ensino, ou seja, não é estudado como irão alocar professores, diretores, e demais funcionários que uma instituição precisa para realizar sua função com qualidade. Oliveira (1999 p. 33) cita que é bem provável que parte deles venha a cair nas mãos de escritórios de assessoria, nas mãos de editoras, nas mãos de empresas particulares, visto que o gestor do município vê como positivo o custo-aluno.

Nesse ínterim, Monlevade (1997) ressalta como positiva a medida que estabelece o custo-aluno. Porém, o mesmo não tem sido corrigido como se deve e, principalmente, seu estabelecimento não considerou o custo-aluno-qualidade. Essa análise feita pelo autor traz grandes questionamentos com a proposta da municipalização do ensino fundamental no Brasil, sendo que na prática diversos municípios que aderem à proposta não têm condições de gerir o sistema de ensino sozinho.

Assim, ao trazer esse contexto histórico à tona, é possível compreender como as raízes da municipalização da educação no Brasil remontam a séculos atrás e como essa questão continua relevante nos dias de hoje, influenciando as políticas educacionais contemporâneas. Portanto, ao analisar o projeto de municipalização de Romeu Zema, é crucial considerar tanto

as lições aprendidas com o passado quanto as necessidades e desafios atuais e futuros da educação em Minas Gerais.

Ademais, diante do breve histórico da municipalização do ensino brasileiro e da realidade específica de Minas Gerais, apresentados nesta seção, é importante refletir sobre os desafios e questionamentos que surgem em relação ao projeto de municipalização Mãos Dadas do governo Romeu Zema. Como destacado por Monlevade (1997), à medida que se estabelece o custo-aluno pode ser vista como positiva, mas sua implementação enfrenta obstáculos significativos.

Assim, um dos principais pontos de preocupação é a falta de correção adequada do custo-aluno e a ausência de consideração do custo-aluno-qualidade, análise que levanta questões importantes sobre a viabilidade e eficácia da municipalização do ensino fundamental no contexto brasileiro. A realidade prática revela que muitos municípios não possuem recursos nem capacidade administrativa para gerir o sistema de ensino de forma independente. Esses desafios devem ser considerados de forma cuidadosa e crítica ao analisar e discutir o projeto de municipalização em Minas Gerais, como será abordado mais detalhadamente no Capítulo 3.

CAPÍTULO 3

O PROJETO DE MUNICIPALIZAÇÃO MÃOS DADAS DO GOVERNO ROMEU ZEMA EM MINAS GERAIS

Neste capítulo busca-se analisar, e compreender, o projeto de municipalização Mãos Dadas, proposto pelo Governo Romeu Zema, e as políticas educacionais que vêm sendo implementadas em Minas Gerais, visando analisar as implicações deste programa no trabalho dos profissionais docentes da rede estadual do estado, face às políticas regulatórias do trabalho docente diante do contexto neoliberal.

3.1 O estado de Minas Gerais e o plano de governo de Romeu Zema

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identifica Minas Gerais como um dos estados da região Sudeste do Brasil, juntamente aos estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. Com 853 municípios e 12 mesorregiões, que são: Noroeste de Minas, Norte de Minas, Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Central Mineira, Metropolitana de Belo Horizonte, Vale do Rio Doce, Oeste de Minas, Sul e Sudoeste de Minas, Campos das Vertentes e Zona da Mata (MINAS GERAIS, 2023). Tais zoneamentos podem ser visualizados na figura 1.

Figura 1 – Mapa de Minas Gerais



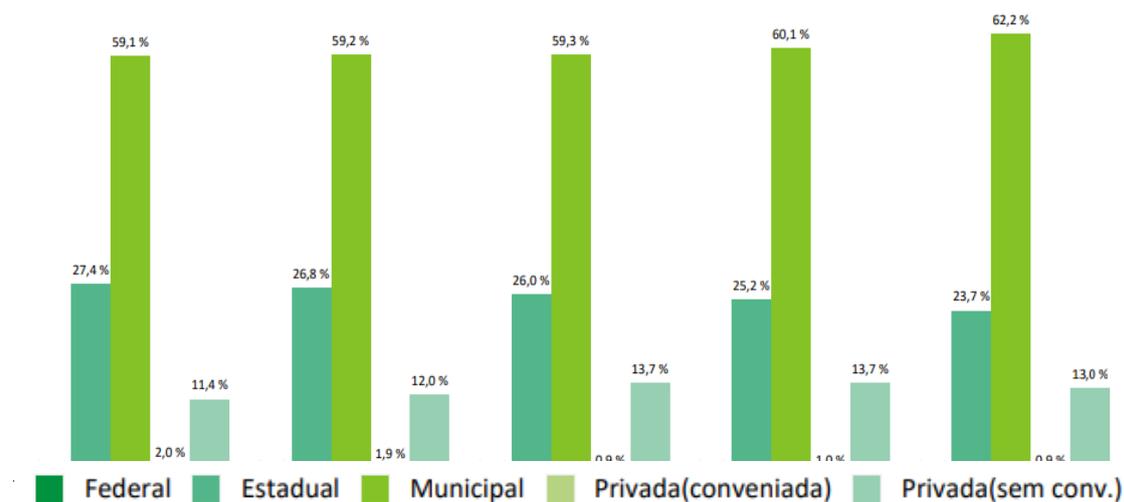
Fonte: Mundo educação (S.l.).

O estado é o segundo mais populoso do Brasil, com um total de 20.538.718 de habitantes, de acordo com o último censo realizado em 2022. Sua capital é Belo Horizonte, com 2.315.560 habitantes. Minas Gerais é uma das 27 unidades federativas do Brasil, sendo a quarta maior em extensão territorial, com 586.513,983 km². O Produto Interno Bruto (PIB) do estado, no segundo trimestre de 2023, foi estimado em R\$ 258,1 bilhões, valor que representa 9,7% de participação no PIB do Brasil.

As principais cidades que compõem o estado são: Uberlândia (604 mil), Contagem (603 mil), Juiz de Fora (516 mil), Betim (378 mil), Montes Claros (361 mil), Ribeirão das Neves (296 mil), Uberaba (296 mil), Governador Valadares (263 mil), Ipatinga (239 mil), Santa Luzia (222 mil) e Sete Lagoas (217 mil) (Minas Gerais, 202?)

No que se refere ao número de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede municipal apresentou a maior participação, com 62,2%, sendo seguida pela rede estadual, com 23,7% das matrículas. A seguir, encontra-se o gráfico sobre a distribuição das matrículas do estado de Minas Gerais por dependência administrativa no período de 2017 a 2021.

Gráfico 2- Distribuição das matrículas do estado de Minas Gerais por dependência administrativa no período de 2017 a 2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2021).

A análise do gráfico 2 mostra uma diminuição progressiva no número de matrículas do ensino fundamental na rede municipal. Com a implementação do Projeto Mãos Dadas pelo governador Romeu Zema (2022-2026), que visa municipalizar essa etapa de ensino, percebe-

se uma clara intenção de transferir completamente a oferta do ensino fundamental das escolas estaduais para as municipais.

A municipalização como estratégia de descentralização da administração pública está contemplada como parte da política macro de reforma do Estado pretendida na década de 1990. Podemos inferir dessa maneira, que a municipalização das políticas públicas e entre elas a municipalização do ensino, faz parte de uma das estratégias de descentralização administrativa dos serviços que devem constitucionalmente ser assegurados pelo poder público, previsto pelo plano de reforma do Estado brasileiro (Alves, 2011, p.50).

Entendemos, a partir desse excerto, que a municipalização, pensada nos anos 90 como parte de uma grande reforma para descentralizar a administração pública no Brasil, realmente mira em distribuir melhor as responsabilidades, incluindo a área da educação. Essa estratégia tem como objetivo aproximar os serviços públicos da população local, tentando otimizar a gestão ao passar mais controle para as prefeituras.

Diante disso, é fato que essa estratégia faz parte de um plano mais amplo para reformar como o Estado visa operar, ou seja, delegar poderes para níveis mais locais de governo, como o atendimento às necessidades dos cidadãos alinhado com as especificidades de cada região. Mas, para que isso funcione de forma prática, os recursos aos municípios precisam ser suficientes e contar com uma gestão competente para lidar com essas novas responsabilidades.

O governador Romeu Zema (mandatos 01/01/2019 até 31/12/2022, 01/01/2023 até 31/12/2026), nascido em Araxá, Minas Gerais, tem 54 anos e é pai de dois filhos. Ele se formou em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas em São Paulo. Em 1991, Zema assumiu o controle das Lojas Zema, expandindo a rede de 4 para 430 lojas em estados como São Paulo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Bahia e Espírito Santo.

Atualmente, ele faz parte do Conselho do Grupo Zema, que atua em diferentes setores como varejo de eletrodomésticos e móveis, distribuição de combustíveis, concessionárias de veículos, serviços financeiros e autopeças. O Grupo Zema é conhecido por ser a maior rede que foca principalmente em cidades do interior do Brasil com até 50 mil habitantes (Minas Gerais, S.d).

O nome do Partido Novo, ao qual o governador Romeu Zema é filiado e pelo qual iniciou sua campanha eleitoral, sugere que novas propostas de gestão serão implementadas, bem diferentes dos governos anteriores ao seu mandato. Quando iniciou sua campanha eleitoral, ele usou o lema da bandeira de Minas Gerais, “Liberdade ainda que tardia”, para sugerir que o povo mineiro poderia ter esperança de alcançar a liberdade.

O sonho por liberdade está enraizado no povo mineiro há mais de dois séculos e continuará irremovível de nossa sociedade. Será desse desejo que Minas irá liderar a mudança necessária para nosso país. Liberdade ainda que tardia (Partido Novo, 2018).

Quando analisamos o plano de governo, identifica-se que o mesmo é dividido em cinco seções que o Partido Novo defende serem essenciais para o governo do estado de Minas Gerais. À época, o candidato Romeu Zema apresentava o seguinte discurso:

Estado demais, gastos públicos demais, corrupção demais, impostos demais. Acreditamos que a mudança pode acontecer quando devolvemos o poder de decisão ao indivíduo, de forma que ele mesmo possa fazer suas próprias escolhas. Acreditamos que a garantia da liberdade é a única e verdadeira função do estado, e que, por isso, ele deve ser mínimo, pois o indivíduo deve ser dono de si. Desta maneira, não é o objetivo do NOVO acabar com o estado, mas sim reduzir a maneira com que ele influencia o cotidiano das pessoas. Apenas o próprio indivíduo pode decidir sobre o que é melhor para ele. (Partido Novo, 2018, p. 4).

Ao analisar esse recorte retirado do primeiro plano de governo de Zema (Partido novo, 2018), é possível afirmar os ideais e princípios do neoliberalismo, que são uma bandeira defendida por esse governo, sendo a oferta voltada ao Estado Mínimo para as políticas sociais. Essas observações corroboram o que foi notado por Freitas (2018), quando diz que os neoliberais querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor.

Destarte, ao analisarmos a fundo o referido plano de governo, na primeira candidatura de Zema, no ano de 2018, é notório que o empresário é um privatista nato, visto que ele propõe “Renovar Minas Gerais”, e voltado para a eficiência e a redução do papel do Estado na economia e na prestação de serviços públicos.

Suas políticas frequentemente enfatizam a desregulamentação, a concessão de serviços à iniciativa privada e a busca por maior participação do setor privado em setores geridos pelo governo, estratégia que reflete uma opinião na capacidade do mercado de oferecer soluções mais inovadoras, um ponto de vista que ele sustenta com a promessa de aumentar a competitividade e atrair investimentos, para fortalecer a economia de seu estado.

O Plano de governo apresenta ao longo da sua redação, também, estratégias gerenciais que desenham a construção de Estado vinculada à lógica de mercado, conforme a seguinte afirmação:

O governo, ao invés de “incentivar” arbitrariamente e intervir nos diversos setores da economia, deve, na verdade, responsabilizar-se por simplificar tributos, facilitar o ambiente de negócios e torná-lo previsível para todos. Desta maneira, será possível atrair novos investimentos, propiciando um ambiente de maior liberdade econômica e segurança jurídica, incentivando o pequeno e médio empreendedor (Partido novo, 2018, p. 8- 9).

Desse modo, o Estado será o máximo para o capital com a diminuição de impostos para os grandes empresários, e o Estado Mínimo é proposto apenas para os mais pobres, visto que com a diminuição de impostos para os grandes empresários, o corte acontece nos programas sociais conquistados no período do bem-estar social, ou seja, o desmonte do modelo do *Welfare state*.

A definição de *welfare state* pode ser compreendida como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa "harmonia" entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente (Gomes, 2006, p. 203).

Em continuação à análise do plano de governo, observa-se a clara intenção de se reduzir ao máximo a quantidade de servidores públicos em Minas Gerais. Isso pode ser comprovado ao se verificar que em seu planejamento para os próximos anos, o Partido Novo (2018) afirma que para retirar o estado de calamidade e aumentar arrecadação e alocação de recursos, é preciso:

Uma das grandes pressões nas contas públicas de Minas Gerais está justamente no crescimento dos gastos com servidores. Apesar de não ser possível verificar o aumento da produtividade da burocracia mineira, os gastos com pessoal continuam crescendo. De 2004 a 2017, a despesa com pessoal cresceu mais de 130%, enquanto que a arrecadação do ICMS, principal imposto do estado, cresceu 70%. Em termos numéricos, o montante de 504 mil servidores - 354 mil ativos e 150 mil inativos, subiu para 639 mil servidores - 403 mil ativos e 236 mil inativos. Isso significa que, de 22 bilhões de reais, esta despesa saltou para cerca de 50 bilhões de reais, consumindo mais da metade da receita corrente líquida do estado. Isso gera também uma grande pressão no setor previdenciário, que teve sua despesa somada em mais de 20 bilhões de reais em 2017. Muitas carreiras do estado foram contempladas com reajustes expressivos, mas que não acompanharam a capacidade do 6 governo em poder honrar com estes compromissos. Desta maneira, sofremos hoje com as sanções impostas pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), já que Minas Gerais está constantemente

esbarrando-se no limite colocado por esta lei para os gastos com pessoal dentro do estado (Partido Novo, 2018, p. 6- 7).

Ao observarmos essa proposta do Partido Novo, detecta-se que o estado de Minas Gerais está promovendo negociações com relação à acumulação de impostos e ao aumento dos gastos com servidores públicos, uma disparidade que está crescendo. A mudança de apenas 70% na receita do ICMS e um aumento de 130% nas despesas com pessoa entre 2004 e 2017 indica que as políticas previdenciárias e salariais precisam ser reavaliadas, mas, por outro lado, é necessário se encontrar um equilíbrio que valorize o trabalho dos servidores sem comprometer os serviços públicos dos quais o povo depende, ou sejam, um equilíbrio que valorize esses agentes públicos.

Ademais, ao se demonstrar o crescimento notável do número de servidores, que provocou uma distribuição nos gastos de R\$ 22 bilhões para cerca de R\$ 50 bilhões, destaca-se a necessidade de reexaminar as estratégias em vigor. Mas, o que se nota, é que é importante planejar cuidadosamente qualquer medida para reequilibrar as finanças estaduais para manter o valor do trabalho dos servidores públicos.

Penalidades por violação da Lei de Responsabilidade Fiscal são outro aspecto a se considerar. Observa-se nos argumentos que Minas Gerais está em um ponto em que uma redução excessiva dos gastos pode ter um impacto negativo na capacidade do estado em provar serviços públicos de qualidade. Por isso, é fundamental levar em conta estratégias de gestão financeira que não só reduzam despesas, mas também aumentem a arrecadação e melhorem a eficiência administrativa sem sobrecarregar os funcionários públicos, especialmente os profissionais da educação. Assim, as mudanças contribuiriam para que as contas fossem ajustadas, e garantiriam que cada uma vez os serviços públicos fossem valorizados.

Contudo, é importante destacar que, apesar dos impactos já evidentes, este governo claramente demonstrava suas intenções e sua visão privatista, adotando políticas neoliberais focadas principalmente em benefícios e melhorias econômicas para os grandes empresários de Minas Gerais.

Assim, com essa mentalidade e objetivos, Romeu Zema, foi eleito em 2018 governador de Minas Gerais, assumindo seu primeiro cargo público sem nunca ter concorrido a uma outra eleição. O atual governador, ainda em 2024, discursa que sua gestão é marcada por uma tentativa de ajustes nas contas públicas do estado, que estava naquele momento enfrentando colapsos com os parcelamentos dos salários do funcionalismo público. Essa crise, Zema acusa que foi gerada pela administração do governador que antecedeu seu mandato, Fernando Pimentel (PT).

Contudo, o ex-governador Fernando Pimentel, em uma entrevista ao Diário do Aço, da cidade de Ipatinga (Diário do aço, 2022), rebateu as acusações do governador Zema à sua gestão (2015-2018), alegando que o atual governante não enfrentou o mesmo cenário caótico, devido a uma liminar concedida pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que determinava a suspensão do pagamento da dívida do estado com a União. Pimentel reiterou, à época, que Romeu Zema tinha dinheiro em caixa, ainda em decorrência dessa decisão liminar, a qual ele conseguiu derrubar ao final do seu mandato.

O ex-governante também alega que enfrentou enormes dificuldades porque assumiu o governo no que considera o pior momento da República brasileira, resultante do impeachment da presidenta Dilma Rousseff e da prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Diante dessas críticas intensas, em diversas entrevistas, o governador Zema responsabiliza o partido petista pelas dívidas herdadas, mas destaca que, mesmo assim, conseguiu se reeleger logo no primeiro turno da eleição presidencial de 2022.

3.1.1 Reformas na educação pública do estado

No primeiro mandato de governo, Zema iniciou as reformas na educação pública do estado, sendo que uma de suas primeiras propostas foi otimizar espaços ociosos, fazendo concessões à iniciativa privada, com a contrapartida de bolsas escolares para alunos do ensino estatal, que nos remete à implementação de *vouchers*, cujo conceito foi utilizado para manter processos de segregação racial e que foi implementado na década de 1950, promovido pelo neoliberalismo, como o “direito dos pais de escolher a escola dos seus filhos”, mas mais tarde foi reinterpretado como o “direito dos pobres de escolher estudar” nas mesmas escolas particulares que os ricos frequentavam” (Freitas, 2018, p. 17). O autor ainda explica que:

O procedimento mais geral consiste em introduzir, em algum grau, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas. Para tal, deve-se estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial. Isso implica dispor de informações ao nível das escolas para que se possa estabelecer algum grau de planejamento (e pressão sobre cada uma delas) (Freitas, 2018, p. 33-34).

Nesse escopo, introduzir métodos de gestão empresarial no sistema público de educação, como a ideia de definir metas claras e usar avaliações externas para medir sucesso, faz parte do estilo de governança neoliberal do Romeu Zema em Minas Gerais. Ele acredita que essas práticas do setor privado podem tornar as escolas mais eficientes, isso pode soar bem no papel - quem não quer escolas que funcionem melhor? Mas essa abordagem pode ser problemática, pois tratar a educação como um negócio pode acabar ignorando elementos essenciais do ensino, como a importância das relações pessoais e o desenvolvimento completo dos estudantes.

Além disso, condicionar o financiamento das escolas ao alcance de determinadas metas pode ser realmente difícil para escolas em áreas mais pobres, onde os desafios vão além do que os professores podem controlar. Esse foco intenso em resultados, que caracteriza a abordagem do governador, pode acabar sendo mais um obstáculo do que uma ajuda.

Ainda em seu primeiro mandato, Zema também lançou o Projeto Somar (Proposta de governo, 2022) como parte de sua proposta de governo para 2022, visando promover a gestão compartilhada com Organizações da Sociedade Civil (OSCs), que passam a contratar professores para as escolas envolvidas. Enquanto isso, os professores efetivos iam sendo remanejados para outras instituições.

Embora essa estratégia possa trazer novas dinâmicas para a gestão escolar, ela também levanta preocupações sobre a estabilidade dos profissionais da educação e a continuidade da qualidade do ensino, especialmente para aqueles que já são parte do sistema público. Assim, em março de 2021, novamente o governador Zema lança uma proposta de cooperação entre estados e municípios na gestão do ensino público, chamado Projeto Mãos Dadas.

No dia 28 de abril de 2021, o Plenário da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) recebe o Projeto de Lei (PL) 2.657/21, encaminhado pelo Governador Romeu Zema, que consiste no repasse de recursos técnicos, materiais e financeiros pelo governo para que os municípios ampliassem a oferta do Ensino Fundamental (anos iniciais) (Minas Gerais, 2021). Na mesma ocasião, o chefe do Poder Executivo afirma que aos municípios que desejarem aderir ao Projeto Mãos Dadas, precisam apenas assinar um termo de adesão, renovado anualmente.

Devido ao final da 19ª Legislatura, o Projeto referido acima, de acordo com a Decisão Normativa da Presidência nº 26/2018, foi anexado ao Projeto de Lei nº 3.101/2021, devido à previsão do inciso IV, §2º do art. 173 do Regimento Interno da ALMG, que determina que este “não constitua matéria prejudicada”, e verificada, durante a tramitação, identidade ou semelhança entre proposições, sendo que aquelas apresentadas posteriormente serão anexadas, por determinação do Presidente da Assembleia, de ofício ou a requerimento, à primeira

proposição apresentada, que prevalecerá, salvo nos casos de iniciativa privativa e de proposição decorrente de proposta de ação legislativa. Nesse sentido, como o governador responsável pelo Projeto foi reeleito, e continua sendo implementado em diversos municípios do estado de Minas Gerais.

3.2 Caracterização do Projeto Mãos Dadas

No Diário do Legislativo, em 30 de abril de 2021, foi publicada a ata da “31ª Reunião Ordinária da 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 19ª Legislatura”, datada de 28 de abril de 2021. Nessa reunião, ocorreu a leitura do Projeto de lei que institui o Projeto Mãos Dadas, enviado à Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, Minas Gerais, pelo governador Romeu Zema Neto.

Na correspondência enviada à Assembleia, o governo alega que o Projeto visa a descentralização do ensino, que está em sintonia com o disposto no art. 197 da Constituição do Estado e no art. 8º da Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018, que institui o Plano Estadual de Educação – PEE para o período de 2018 a 2027.

De acordo com o governador Zema, para implementação das estratégias e alcance das metas do PEE está determinado em seu art. 8º, que o estado atue em regime de colaboração com a União e os municípios. O Projeto de lei nº 2.657/2021 surge então com a pauta principal de “descentralização do ensino”, ou seja, cooperação entre estado e municípios, garantindo a municipalidade, o repasse de recursos técnicos e financeiros e a cessão de pessoal do magistério.

Nota-se no art. 6º:

Art. 6º – O incentivo material de que trata o inciso II do art. 3º poderá ser repassado, nos termos do regulamento, mediante:

I – cessão de uso dos bens móveis e imóveis da escola municipalizada;

II – **cessão de servidor ocupante de cargo efetivo**, integrante do Quadro Permanente ou do Quadro do Magistério, lotado na escola a ser municipalizada, sem prejuízo dos direitos e das vantagens do cargo.

Parágrafo único – A cessão de bens e de pessoal fica vinculada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino público no município, bem como ao aproveitamento, na unidade municipalizada, dos servidores cedidos (Minas Gerais, 2021a, grifos da autora).

Em se tratando do PEE (2001-2010), de acordo com o governador, uma das razões do seu insucesso teria sido a ausência de normatização para formação do sistema nacional de educação e do regime de colaboração entre os entes federados. Dessa forma, o PEE (2018-

2027), tem como meta aprimorar e definir melhor quais são as ações de controle governamental e social do referido plano.

Contudo, é preciso salientar que o Plano Estadual de Educação (PEE) não contempla a municipalização nem possui metas de descentralização. O governo Zema, nos últimos quatro anos, arquivou o plano e vem desenvolvendo seus próprios projetos, como "Trilhas do Futuro", "Trilha do Futuro Docente", "Somar" e "Mãos Dadas". Entretanto, o PEE, que deveria ser a prioridade, não tem sido considerado. Esse fato revela uma preferência por atender aos interesses de grupos econômicos, beneficiando diversas empresas por meio das trilhas e dos vouchers, que são implementados sem qualquer autorização legislativa. Se o PEE fosse seguido, estaríamos direcionando esforços para outros aspectos, ao invés de caminhar para a privatização da educação e para parcerias com bancos privados e instituições como o Instituto Natura, inserindo a política no contexto educacional (Canal da educação de Minas Gerais, 2023).

A Resolução SEE nº 4.584/2021 (Minas Gerais, 2021b), que regulamenta o Projeto Mãos Dadas, estabelece em seu artigo 1º que o Projeto é fundamentado na cooperação mútua entre o estado e os municípios. Essa cooperação visa o desenvolvimento do ensino público municipal, estando alinhada com o que determina o artigo 211 da Constituição Federal e o artigo 10, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). No Art. 2º estão contidas as diretrizes do Projeto Mãos Dadas, demonstradas no quadro 4.

Quadro 4- Diretrizes do Projeto Mãos Dadas

Eixo	Diretrizes
Acesso e Equidade	I. Assegurar o atendimento a todos os estudantes, em todos os níveis de ensino, oferecendo vagas na Rede Pública de Ensino. II. III. Adotar medidas que promovam a ampliação das oportunidades educacionais, com vistas à redução da evasão e das desigualdades locais e regionais, incluindo a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral, oferta de vagas do Ensino Médio diurno e cursos profissionalizantes. III. VIII. Promover a absorção da demanda de estudantes, prioritariamente, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pelos municípios que aderirem ao Projeto, de forma consensual.
Desenvolvimento Profissional	IV. Valorizar os professores da rede estadual de ensino, com a oferta gratuita de cursos de formação complementar (licenciatura e pós-graduação) aos professores efetivos envolvidos no processo de absorção dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. V. Capacitar os profissionais da rede municipal de ensino, com cursos de Formação Continuada em EAD, abertos aos professores, às equipes técnicas e às lideranças da Secretaria Municipal de Educação. VI. Promover a capacitação dos gestores escolares da rede estadual de ensino, através da oferta gratuita de cursos de formação complementar (pós-graduação).

Eixo	Diretrizes
Integração e Articulação Institucional	II. Fortalecer a integração de esforços das esferas Estadual e Municipais para a concretização do funcionamento das escolas, através da celebração de convênios que garantam as condições adequadas para o atendimento aos estudantes. VII. Fortalecer a articulação entre as esferas Estadual e Municipais para melhor aproveitamento dos recursos e concretização das ações, realizando o acompanhamento sistemático pelas Superintendências Regionais de Ensino e Secretarias Municipais de Educação.

Fonte: elaborado pela autora com base em Minas Gerais (2021b)

Como apresentado no quadro 4, conforme seus eixos, o artigo 2º do Projeto Mãos Dadas propõe uma abordagem que combina práticas típicas de gestão empresarial com educação, enfatizando eficiência e objetivos quantificáveis. Embora a melhoria da educação seja um válido objetivo, este ponto de vista pode ter consequências complicadas, especialmente se a educação for cada vez mais vista como uma mercadoria a ser vendida e não como um direito fundamental.

Colares e Colares explicam sobre isso que:

A educação tratada como mercadoria nega cada vez mais seu caráter de direito básico do cidadão. Ela é dissociada de um Projeto mais amplo para o país que corresponda aos interesses da classe trabalhadora. E isso tem graves repercussões para a sociedade como um todo, no tocante a que tipo de formação está sendo destinada às pessoas (Colares; Colares, 2022, p.13).

De acordo com o governador Zema, o Projeto Mãos Dadas tem como objetivos principais fortalecer os municípios com grandes investimentos financeiros, melhorar as infraestruturas das escolas, garantir o repasse de recursos técnicos, materiais e financeiros. Também implantar constante monitoramento das metas e das estratégias do PEE e priorizar o atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental das unidades escolares da rede estadual para a rede municipal.

Importante se faz ressaltar, que o Projeto está sendo implantado mediante aprovação do executivo, e o município que aceitar a proposta da municipalização assinará um termo de adesão de formalização. Na referida resolução nº 4584/2021, é garantido o repasse de recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Quota Estadual do Salário Educação - QESE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE correspondentes ao número de matrículas do Ensino Fundamental das escolas estaduais assumidas pelo município, conforme tenham sido atribuídas ao Estado no Censo Escolar mais recente.

Faz-se necessário lembrar, que de acordo com a Resolução nº 4584/2021, no art. 7º, o estado **poderá** ofertar ao município aderente os seguintes atendimentos:

- I - repasse de recursos financeiros para aquisição de bens permanentes e de consumo;
- II - repasse de recursos financeiros para a execução de obras;
- III - cessão de imóvel para funcionamento de unidades escolares;
- IV - doação de mobiliário e equipamentos escolares;
- V - adjunção, com ônus para o Estado, de servidor efetivo ocupante de cargo do Quadro do Magistério, lotado nas escolas contempladas pelo Projeto Mãos Dadas, com validade por tempo indeterminado, havendo interesse do Estado e do Município, observada a anuência do servidor, sem prejuízo dos direitos e das vantagens do cargo efetivo (Minas Gerais, 2021b).

Nossa preocupação se funda especialmente no inciso V, visto que a adjunção de servidores efetivos, embora possa parecer uma forma de fortalecer o quadro docente nos municípios, levanta inquietações sobre a estabilidade e a continuidade pedagógica nas escolas de origem desses servidores. Isso porque a transferência de professores pode desestabilizar os sistemas já existentes e impactar a qualidade da aprendizagem dos alunos que permanecem nas escolas estaduais.

Ademais, o parágrafo único sugere a suspensão de instrumentos jurídicos específicos para a execução desses atendimentos, o que é positivo em termos de formalização, mas também coloca a necessidade de uma gestão legal e administrativa muito competente para lidar com a complexidade desses acordos.

Em relação aos diretores escolares da rede estadual de ensino, eles serão realocados para outra escola estadual na condição de vice-diretor, até a data da realização do próximo processo de escolha pela SEE. Os que já estão na função de vice-diretor na rede estadual permanecem até a realização do próximo processo eletivo.

A figura 2 foi tirada do site da SEE/MG, nela consta uma aba específica criada somente para o Projeto Mãos Dadas, na qual constam anexadas as resoluções e cartilhas disponíveis referentes ao Projeto. Pode-se dizer que essa forma de exposição do programa tem a expectativa de amenizar seu impacto, visto que tem uma escrita sucinta, demonstrando apenas pontos positivos referente ao mesmo.

Figura 2 – Cartilha do Projeto Mãos Dadas – SEE/MG

O que é o Projeto Mãos Dadas

- Ampliação do Regime de Colaboração entre Estado e Municípios, conforme:
 - Constituição da República de 1988: art. 211
 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei N° 9.394/1996: art. 10, II
- RESOLUÇÃO SEE N° 4.584/2021: dispõe sobre o Projeto Mãos Dadas
- Adesão facultativa aos municípios

▶ Objetivo

- Fortalecer o município, através de investimentos robustos de infraestrutura e apoio pedagógico, a fim de proporcionar condições adequadas para a rede municipal de ensino absorver a demanda de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

▶ Benefícios para Estado, municípios e comunidade escolar

- Eleva a qualidade da educação, promove o crescimento de IDEB e reduz a evasão escolar;
- Gera uma unidade no atendimento educacional do ciclo da infância com planejamento pedagógico contínuo;
- Amplia o regime de colaboração entre Estado e municípios;
- Melhora significativamente a infraestrutura das escolas;
- Possibilita a ampliação da oferta da educação infantil pelos municípios;
- Permite a ampliação do Ensino Médio em Tempo Integral, a expansão da Educação Profissional e a oferta de mais vagas do Ensino Médio diurno.

▶ Benefícios do Projeto Mãos Dadas para os municípios e para a comunidade escolar

- Disponibilizado o valor aproximado de 500 milhões de reais.
- Melhorias na infraestrutura da rede municipal.
- Garantia das condições adequadas de atendimento à demanda de alunos a ser absorvida.
- Poderão ser utilizados para:
 - Construção de escolas e creches
 - Execução de Obras
 - Aquisição de veículos para transporte escolar
 - Aquisição de mobiliário e equipamentos
 - Manutenção e custeio

▶ **Cessão de imóveis aos municípios**

Para a continuidade do atendimento à demanda pela Rede Municipal de Ensino, os prédios de escolas estaduais, que terão a demanda integralmente absorvida pelo município, serão cedidos por meio de convênio, que viabiliza a disponibilidade do imóvel para o início do ano letivo de 2022.

▶ **Apoio pedagógico oferecido aos municípios**

- Formação Continuada em EAD para os professores da rede municipal e para a equipe técnica das Secretarias Municipais;
- Avaliação diagnóstica para os Anos Iniciais;
- Avaliações externas por meio do SIMAVE - composto pelo PROEB e PROALFA, com resultados consolidados por município;
- Apoio na análise dos resultados das avaliações e elaboração de estratégias.

▶ **Garantias aos servidores efetivos do Quadro do Magistério dos Anos Iniciais das escolas estaduais envolvidas**

Professores e Especialistas de Educação Básica efetivos poderão ficar em adjunção, no município, com as seguintes garantias:

- Ônus para o Estado;
- Mediante a anuência do servidor;
- Pelo tempo em que permanecer o interesse das partes;
- Garantido todos os direitos e benefícios, incluindo o IPSEMG e aposentadoria, além das promoções e progressões da carreira.

Os servidores efetivos das escolas estaduais absorvidas terão a garantia de permanecer no seu município de lotação.

▶ **Garantias aos demais servidores efetivos de escolas estaduais que serão integralmente absorvidas pelo município**

- Diretores de escolas: poderão assumir a função gratificada de vice-diretor em outra Escola Estadual, até a realização do próximo processo de escolha, pela Secretaria de Estado de Educação.
- Vice-diretores: manutenção da função de Vice-Diretor em outra Escola Estadual, até a realização do próximo processo de escolha, pela Secretaria de Estado de Educação.
- Secretários de Escola: retornarão para seu cargo de origem, caso possuam cargo efetivo.
- ATB - Assistente técnico de Educação Básica, ASB - Auxiliar de Serviços de Educação Básica, ASE - Assistente de Educação, AEB - Analista de Educação: serão realocados em outra escola estadual no mesmo município ou poderão ser cedidos para o exercício de cargo de provimento em comissão ou função gratificada a ser concedido pelo município, nos termos da Lei nº 15.293, de 05/08/2004.

► **Formação para os profissionais da Rede Estadual de Ensino**

- O Estado custeará integralmente cursos de formação complementar (licenciatura e pós-graduação) para os professores efetivos da rede estadual de ensino, visando a valorização e o melhor aproveitamento destes profissionais.
- Aos diretores de escolas de anos iniciais, que forem absorvidas pelo município, também será custeado, pelo Estado, curso de pós-graduação em gestão educacional.

► **Servidores convocados/contratados**

Os servidores convocados/contratados não terão prejuízo em seu contrato vigente, no caso de adesão do município ao Projeto, uma vez que a transferência da demanda de alunos só será efetivada no próximo ano letivo, ou seja, permanecerão em atividade até o término de seu contrato previsto para o final do ano letivo 2021.

► **Análise da viabilidade financeira:**

- Razão entre o somatório das receitas e o somatório dos custos calculados no atendimento por aluno/ano. As receitas consideradas são:
 - FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - repasse e complementação VAAT
 - ICMS - Lei Robin Hood
 - QUESE - Quota Estadual do Salário Educação
 - PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
 - PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

Obs: Foi considerado o coeficiente de incerteza aplicado às receitas para preservar o mais assertivo resultado.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (s.d).

É importante destacar, que o Projeto de Lei nº 2.657/2021, Projeto Mãos Dadas, foi submetido à Assembleia Estadual de Minas Gerais, e arquivado em 2022, devido ao término do mandato governamental vigente. Contudo, como a matéria era semelhante a outra proposta apresentada na legislatura atual, o referido documento foi automaticamente incorporado ao Projeto de Lei nº 3.101/2021. Essa nova proposta, de autoria do deputado D. Bosco, compartilha o mesmo conteúdo do Projeto anterior.

Assim, o Projeto foi apresentado em sessão ordinária, sem ser debatido com o sindicato da categoria (Sind-Ute) para apreciação e conhecimento. O governo afirma ser necessário transferir os profissionais do magistério para rede municipal, mas sem ao menos terem sido ouvidos ou realizadas audiências públicas para discussão desse impasse. Em uma reportagem ao jornal Jovem Pan News, exibido dia 3 de outubro de 2023, o governador nega a falta de diálogo com as escolas, mas há algumas preocupações advindas das prefeituras sobre o

potencial prejuízo à qualidade do ensino, visto o fato de as responsabilidades serem redistribuídas de forma não muito transparentes (Jovem Pan, 2023).

Do mesmo modo, membros do Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais (FEPEMG), incluindo a coordenadora Analise de Jesus da Silva e a presidenta Beatriz Cerqueira, criticaram o governo por desconsiderar as metas previstas no Plano Estadual de Educação (PEE). Eles apontaram que o governo iniciou projetos, como o Somar e o Mãos Dadas, sem um acordo prévio com a sociedade e sem que esses tivessem objetivos alinhados ao PEE.

No jornal do Sind-Ute, a manchete: “Mãos Dadas do governo Zema - Municipalização é desresponsabilização do Estado”, critica fortemente a proposta governamental. Segundo a reportagem, o governo falhou em não consultar a comunidade escolar e violou os princípios de gestão democrática previstos no Plano Estadual de Educação (PEE). Enquanto o Estado oferece incentivos financeiros iniciais do FUNDEB para os municípios mineiros que aderem ao Projeto, não assegura recursos contínuos para suportar os custos futuros associados à municipalização. De acordo com o Sind-Ute (2021):

Entre os problemas levantados estão: Cada prefeitura tem jornada e carga horária próprias que nem sempre coincidirão com a da rede estadual. Também a carreira dos/as trabalhadores/as da rede estadual é diferente das redes municipais. O Sind-UTE/MG apontou também que haverá perda salarial de quem for alocado em cargos que não sejam de regentes de turmas, entre tantos prejuízos anunciados.

De acordo com o jornal citado, a SEE/MG transformou-se em um balcão de negócios, visto que propõe uma troca de recursos do FUNDEB para o município que aderir ao Projeto Mãos Dadas. A Constituição Federal/1988 e a LDB/96 dizem que os estados e os municípios são os responsáveis pela oferta da matrícula no ensino fundamental, porém não há uma articulação, ou seja, o regime de colaboração não existe.

Assim, de acordo com a Base Legal do Projeto, a ampliação do regime de colaboração entre estado e municípios, acontece conforme a Constituição da República de 1988: art. 211; Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei Nº 9.394/1996: art. 10, II; Resolução SEE Nº 4.584/2021, que dispõe sobre o Projeto Mãos Dadas; a Lei 12768, de 22/01/1998, que prevê a descentralização do ensino; e o Parecer CEE nº 646/2021, publicado no Jornal Minas Gerais de 16 de dezembro de 2021 (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021).

3.3 Audiências públicas: em foco o Projeto Mãos Dadas

As audiências públicas servem como plataformas para a sociedade expressar suas opiniões, sugestões e demandas, especialmente aquelas vindas de grupos diretamente impactados pelos temas em discussão. Estes eventos são projetados para coletar informações e subsídios que auxiliam na tomada de decisões, garantindo que todos os interessados possam participar ativamente do processo deliberativo (Gov.br, 2024).

A Deputada Estadual Beatriz Cerqueira (PT), que é presidente da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa, e atuou junto ao Sind-UTE/MG, tem convocado várias audiências públicas com o objetivo de barrar o processo de implementação do Projeto Mãos Dadas. A primeira delas aconteceu em 5 de maio de 2021, e foi transmitida ao vivo em todas as redes sociais da parlamentar e do Sind-UTE/MG (Figura 3).

Figura 3 - Audiência Pública



Fonte: Arquivos Sind-UTE/MG (2021).

De acordo com a Deputada Beatriz Cerqueira) e presidenta da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia, a intenção da audiência é promover um debate democrático com os

profissionais da educação, sindicato e governo do estado. Durante a audiência, foram ouvidos vários profissionais das escolas que foram atingidas pelo Projeto (Assembleia de Minas Gerais, 2021).

No evento, o professor e diretor estadual do Sind-UTE/MG, Mucio Alberto Cordeiro Alves, levantou os principais impactos políticos e sociais da implantação do programa, visto que ele não teve espaço para debate com a comunidade escolar e nem estudos em relação à questão econômica de cada município, bem como ao futuro da educação para cada um que decidir aderir ao Projeto. O professor Mucio também rebateu algumas informações apresentadas pelos representantes da SEE/MG, sobre o fato de não apresentarem nenhum estudo mais aprofundado sobre a situação do servidor público estadual de Minas Gerais (Assembleia de Minas Gerais, 2021).

Na audiência pública, houve discussão em relação ao processo de adjunção¹² do servidor estadual a um outro ente federado, ou seja, explicou-se que as formas de prejuízo funcional que ele terá no momento, e futuramente, porque a própria carreira desse profissional ficará comprometida devido às inseguranças e incertezas provenientes dessa mudança. De acordo com o Professor Mucio Alberto,

Dizer que o Estado irá ofertar outra possibilidade de formação. Somos Educadores e sabemos que há perfil de atuação em níveis de Ensino. O professor que trabalha com Educação básica (anos iniciais), ele tem todo o perfil de atuação mediante a sua escolha para atuar. Agora tirar esse profissional do seu nível de ensino e transferir para outro com uma formação de um ano no papel para ele exercer sem ao menos ter segurança para assumir essa outra responsabilidade (Sind-UTE/MG).

A preocupação manifestada pelo professor Mucio Alberto reflete um dilema significativo na política de formação e colocação de educadores. Apesar de parecer benéfica, a proposta de que o estado oferece oportunidades de formação tem implicações significativamente pedagógicas e profissionais, posto que um conjunto específico de habilidades e conhecimentos, inerentes ao ensino dos anos iniciais, e que estão intrinsecamente relacionados ao perfil dos alunos dessa faixa etária, é desenvolvido por educadores nessa etapa do ensino, principalmente aqueles dedicados à educação básica.

¹² ADJUNÇÃO: O professor lotado na Escola Estadual que será absorvida poderá ser cedido às Prefeituras em regime de adjunção. Esclarecemos que a adjunção será concedida ao Professor de Educação Básica que for exercer suas atividades de docência e ao Especialista em Educação Básica (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021).

Sabemos que a competência adquirida é o resultado de anos de prática em sala de aula e estudos contínuos, e que não apenas uma qualificação rápida e ajustada, ou substituída por um curso de curta duração. Nesse sentido, como um profissional de alfabetização vai se capacitar em um ano numa área diferente da sua formação inicial, na qual ele teve todo preparo, habilidades e perfil para atuar? Então, o Projeto Mãos Dadas não traz, de forma clara, como será a progressão desse servidor após a adjunção ou como será o critério quando eles retornarem para a rede Estadual. O documento, denominado: Cartilha Projeto Mãos Dadas, orientações, determina somente que:

1- INSTRUÇÃO DO PROCESSO:

Para a cessão do servidor em regime de adjunção na Prefeitura deverá ser criado um processo, no Sistema SEI, para análise desta SEE, contendo a seguinte documentação:

- Termo de anuência (requerimento) do interessado;
- Ofício do Prefeito Municipal solicitando a adjunção;
- Cópia da publicação da absorção pelo Município da Escola Estadual;
- Cópia do Convênio de Mútua Cooperação SEE/Município (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021).

Nesse viés, entendemos dessa instrução que o Projeto Mãos Dadas, ao não detalhar como os servidores vão progredir em suas carreiras, após serem temporariamente transferidos para trabalhar em municípios, deixa muitas perguntas sem resposta. A cartilha do Projeto apenas explica o procedimento inicial para a transferência dos servidores, como a necessidade de um termo de anuência e documentação específica, mas não fala nada sobre o que acontece depois, como eles voltam para a rede estadual ou como suas carreiras serão afetadas a longo prazo.

Esse processo, de forma geral, está deixando os professores bastante apreensivos sobre participação deles no Projeto, pois ninguém quer se arriscar sem saber como isso pode afetar suas trajetórias profissionais no futuro. Destarte, é fundamental que se exija do governo que forneça mais informações e garanta aos profissionais que suas carreiras não serão prejudicadas pela transferência.

Em audiência pública realizada em 20 de setembro de 2023, pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa (ALMG), Diego Severino, economista e coordenador técnico do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), disse que “[...] o governo estadual estaria usando o Plano de Atendimento Escolar (PAE) para extinguir as vagas do ensino fundamental estadual sem fazer consulta ao Legislativo, como forma de forçar a municipalização de escolas” (Sintram, 2023). Ele também contesta a proposta do

Projeto, porque este não é um documento simples, visto que irá mudar a vida de várias famílias, servidores e alunos, então precisa sim ser debatido amplamente e não somente realizar seminários, reuniões e encontros exclusivamente com as prefeituras, reiterando-se que:

Desde 2021, o Governo do Estado já está nessa ofensiva [de municipalização] por meio do Projeto Mãos Dadas. Poucos municípios aderiram, das 450 cidades que podem aderir, apenas 180 o fizeram, há resistência em várias câmaras municipais. Por isso, a alternativa foi usar o PAE para fazer essa descentralização do ensino fundamental (Sintram, 2023).

Ademais, a comunidade escolar precisa estar envolvida em todo o processo e não apenas ser comunicada após as decisões tomadas pelos municípios que aderiram ao Projeto, pois segundo Severino, a implementação do PAE deve resultar em uma diminuição de 56% no total de profissionais da educação, acompanhada pelo possível fechamento de cerca de 900 escolas em todo o Estado, sendo que uma questão relevante não abordada pelo PAE, é onde esses trabalhadores serão realocados após o fechamento das escolas (Sintram, 2023).

Em se tratando da complementação orçamentária que o governo revela, em relação ao Projeto Mãos Dadas, ela vem do orçamento do estado por meio de uma ação da Secretaria de Educação, que se chama Atendimento aos Municípios Mineiros, ação já que existe a bastante tempo, sendo determinado para o ano de 2021 o repasse de R\$ 592.109.561,00, porém no Projeto não fica claro como esse dinheiro será distribuído entre os municípios (Cadena, 2021).

Em publicação no site da Educação do estado de Minas Gerais, até 20 de julho de 2023 informa-se que, dos 853 municípios, 553 têm a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental pela rede estadual e, atualmente, 154 cidades já aderiram ao Mãos Dadas, perfazendo mais de 60 mil matrículas absorvidas pelas redes municipais de ensino (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023).

Contudo, ainda de acordo com Severino, no site da Secretaria de Estado da Educação, quando se menciona o Projeto Mãos Dadas, foi questionado sobre a complementação de recursos: “Há riscos de o Estado não assumir seus compromissos? Haja vista que eles afirmam que não há riscos de não acontecer, porque os recursos estão garantidos na lei orçamentária anual do Estado”. Porém, vale ressaltar que o valor que está declarada na lei orçamentária, não é, necessariamente, o valor que existe no caixa do governo (Sintram, 2023).

No artigo 5º do PL 2.657/2021, o incentivo financeiro visa garantir a participação da comunidade escolar na aplicação de recursos, com vistas as transparências e ao aprimoramento

do processo de prestação de contas, sendo que o valor do incentivo financeiro está condicionado à disponibilidade financeira e orçamentária.

Ao analisar esse Projeto de Lei, precisamos refletir e questionar sobre o artigo 9º, o qual informa que a Secretária de Estado e Educação fará o controle do repasse de recursos aos municípios e a fiscalização do Projeto Mãos Dadas, ou seja, com a alta demanda a SEE, ela terá capacidade de entregar as prestações de contas em tempo hábil? A equipe técnica conseguirá atender toda a demanda?

De acordo com o censo Escolar da Educação básica de 2020, havia 330.388 matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Minas Gerais. Se todas as prefeituras aderirem ao Projeto, aumentará, em média, 55% o atendimento dos anos iniciais, conforme tabela 2.

Tabela 2 – Matrículas anos iniciais - 2021

Classes de tamanho da população	Número de municípios	Matrículas		
		Antes da municipalização	Depois da Municipalização	Aumento de matrículas na rede municipal (%)
Até 2.000 pessoas	4	47	344	631,9
De 2.001 a 5.000 pessoas	37	5.704	9.808	71,9
De 5.001 a 10.000 pessoas	110	31.864	48.539	52,3
De 10.001 a 20.000 pessoas	124	68.339	106.615	56,0
De 20.001 a 50.000 pessoas	96	101.440	162.104	59,8
De 50.001 a 100.000 pessoas	38	90.773	143.096	57,6
De 100.001 a 500.000 pessoas	29	183.350	277.677	51,4
Mais de 500.000 pessoas	4	125.022	188.744	51,0
Total	442	606.539	936.927	54,5

Fonte: IBGE, Estimativa da população. MEC, Microdados Censo Escolar Educação Básica.

Elaboração: Subseção Dieese no Sind-UTE/MG.

De acordo com dados fornecidos pelo Grupo de Estudos Socioeconômicos do Sul de Minas (Geesul), quase 4 milhões de alunos foram matriculados em 2023, sendo 846.056 no ensino infantil, 2.336.487 no ensino fundamental e 712.287 no ensino médio. Dessas matrículas, 45,3% estão na rede municipal, 37,7% na rede estadual e 16,2% na rede privada de ensino (Geesul, 2024).

Assim, com o aumento das matrículas na rede municipal, ela terá que utilizar recursos próprios. Conforme a deputada Beatriz Cerqueira (PT), o governo Zema não apresenta aos municípios as contas reais para abarcar essa quantidade de matrículas vindas da rede Estadual. Segundo ela, o dinheiro que o governo repassa precisa ser utilizado para construções e reformas

de prédios, compra de equipamentos, ou seja, não é um dinheiro utilizado apenas para custeio dos alunos (Assembleia de Minas Gerais, 2021).

Ainda, de acordo com a deputada, todos municípios que ela acompanha ficam com déficit e precisam utilizar recursos próprios para conseguir absorver a demanda da municipalização. Portanto, é preciso, primeiramente, fazer um estudo nas prefeituras que aceitam o Projeto Mãos Dadas e verificar a estrutura predial, quantidade de alunos por sala, se elas conseguem absorver o aumento da demanda de estudantes (Assembleia de Minas Gerais, 2021).

Na mesma audiência, também foi ouvida a especialista em Educação Básica da Escola Estadual Cônego Jose Maria do Município de Três Pontas/MG. Jaqueline Ferreira, ela levantou inúmeros prejuízos para a vida do servidor estadual com a adjunção (Assembleia de Minas Gerais, 2021).

O Projeto foi construído sem qualquer consulta ou escuta. Inclusive, o próprio governo encaminhou à Assembleia Legislativa o Projeto de Lei 2.657/2021, que institui o “Mãos Dadas” e tem como um dos objetivos impedir que as Câmaras Municipais possam intervir no processo de municipalização. Diante dessa postura, o Sind-UTE/MG reivindicou a suspensão do Projeto e reforçou à representação da SEE/MG que a medida vem sendo executada de maneira antidemocrática, portanto, compromete a qualidade da educação, gera desemprego na categoria, reduz matrículas e nega o direito à educação (Sind-UTE/MG, 2021).

Assim, outras audiências públicas foram acontecendo a pedido do Sind-UTE, nas quais eles enumeraram inúmeras irregularidades e prejuízos para os municípios e seus servidores estaduais que aderirem ao Projeto Mãos Dadas. No dia 04 de maio de 2022, houve uma outra audiência pública, realizada pela Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia no Município de Mateus Leme/MG, a qual iniciou a audiência com a presença de alunos, professores, vereadores, o prefeito Renildo Ribeiro Coelho e a secretária de Educação Fatima Aparecida Gaia de Mateus Leme – MG, sendo a autora do requerimento a Deputada Beatriz Cerqueira (Assembleia Legislativa, 2022).

A deputada alega que muitos vereadores, o secretário e o próprio prefeito Renildo Ribeiro Coelho foram convocados, porém este último não compareceu para dialogar com os servidores e representantes do sindicato de Minas Gerais. A deputada Beatriz Cerqueira começou sua fala informando que a audiência proposta pelo SindUte envolve uma quantia de 85 milhões de reais. Ela também afirmou que o projeto seria votado na Câmara Municipal sem a devida parceria ou diálogo com as comunidades envolvidas (Assembleia Legislativa, 2022).

Nessa audiência, pôde-se concluir que o impacto pedagógico dessa situação é profundo, e o conflito gerado na comunidade escolar é extremamente sério. Decidir o futuro de uma comunidade escolar sem que seus membros estejam cientes do que está acontecendo é problemático. Entendemos, que a escola vai além de uma quantia em dinheiro; envolve um processo pedagógico, projetos educacionais e a continuidade do acesso e permanência dos estudantes. Portanto, tentar aprovar rapidamente uma medida sem uma discussão adequada, sem diálogo e sem que a comunidade compreenda todos os aspectos do Projeto em tela é uma falha grave.

Se voltarmos os olhos para a LDB/96, em seu Art. 67 há destaque para o seguinte:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”. Em seu inciso IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho. VI – condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

O Projeto Mãos Dadas ignora todos esses direitos dos servidores públicos efetivos da rede estadual, acarretando um processo de desvalorização, prejuízos financeiros e condições precárias de trabalho. Por isso, na audiência do dia 4 de maio de 2022 foi ouvido o professor Alexandre Fonseca, do Município de Mateus Lemes/MG, ele levanta a questão do desemprego, visto que todos os professores terão a mesma compatibilidade de horários, sendo que muitos terão que deslocar longe para cumprir toda a carga horária acumulada (Assembleia Legislativa, 2022).

Outra preocupação que apresentamos, é que, em muitos municípios, as escolas passarão a ser compartilhadas; isto é, funcionarão como estaduais de manhã e municipais à tarde, ou até mesmo terão atividades municipais e estaduais ocorrendo simultaneamente no mesmo período. Isso levanta questões importantes sobre a gestão dessas unidades: quem será o gestor e quem assumirá a supervisão? É crucial destacar que a carga horária nas redes municipal e estadual é diferente, o que pode complicar ainda mais a administração e a coordenação das atividades escolares.

Na data 31 de julho de 2023, em uma plenária virtual convocada pelo Sind-UTE/MG, o objetivo foi elaborar ações de enfrentamento ao Projeto Mãos Dadas. Na realização do encontro foi unânime a concordância que haverá mais precarização do trabalho docente nos locais de trabalho (Sind-Ute, 2023).

Nessa reunião virtual a professora Lora mencionou que a municipalização é adoecedora, pois mina a resistência e apaga a história das pessoas que são atingidas com essa ação. Outra desvalorização é a progressão na carreira por meio da avaliação desempenho, com a municipalização os servidores terão suas carreiras congeladas, ou seja, deixa de existir (Sind-Ute, 2023).

3.4 O papel do Sind-Ute e dos profissionais da educação na construção e execução do Projeto Mãos Dadas

O Sindicato único dos trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE) foi criado no ano de 1979, advindo da União dos Trabalhadores de Ensino (UTE) durante o primeiro Congresso dos Educadores de Minas Gerais, representando um marco histórico no movimento sindical mineiro e brasileiro.

O Sind-UTE é considerado uma entidade combativa para a categoria da educação, sempre em busca de melhores condições de vida e trabalho para a entidade que representa, ou seja, todos profissionais da Educação de Minas Gerais, por isso é considerado o maior sindicato brasileiro. Embora seja um sindicato bem atuante a favor dos servidores, sempre buscando diálogos e audiências públicas para discutir melhorias na educação em Minas Gerais, ele nunca é consultado quando os governos elaboram projetos que afetam diretamente os servidores estaduais, afetando diretamente o princípio da Gestão Democrática, de acordo com as diretrizes do Art. 2º inciso VII do Plano Estadual da Educação – PEE, que versa sobre:

- I – a universalização do direito à educação;
- II – a universalização da plena alfabetização;
- III – a melhoria da qualidade da educação;
- IV – a valorização dos profissionais de educação;
- V – a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- VI – a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VII – a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;**
- VIII – a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica, valorizando e respeitando a diversidade regional e os princípios da sustentabilidade socioambiental;
- IX – a realização de investimentos públicos em educação que assegurem a expansão do atendimento com qualidade e equidade;
- X – o respeito aos direitos humanos e o combate ao preconceito e à violência no ambiente escolar (Minas Gerais, 2018, grifos da autora).

Insta salientar, que a participação dos profissionais e do Sind-UTE foi ignorada para elaboração de um projeto de tamanha abrangência, como o Projeto Mãos Dadas, que afeta diretamente a educação de gestão pública de todo Estado de Minas Gerais, indo contra o artigo IV, que trata da valorização dos profissionais de educação. É fundamental então enfatizar, que um amplo debate envolvendo o sindicato e todos os profissionais da categoria da Educação é sempre importante, visto que todos são impactados com a implementação desse documento.

Contudo, a Deputada Beatriz Cerqueira (PT) destaca que o governo realizou reuniões fechadas com prefeitos e representantes de prefeituras, limitando o acesso público às propostas discutidas. Isso reflete uma série de problemas com o Projeto Mãos Dadas. Primeiramente, há uma notável falta de transparência. Em segundo lugar, o Projeto representa uma transferência de responsabilidades do estado para os municípios, realizada sem um diálogo efetivo. Por fim, o governador introduziu o Projeto já finalizado, sem qualquer consulta ou participação da sociedade (Sind-UTE, 2022).

O plano então não se enquadra adequadamente, pois, de acordo com a legislação, tanto a LDB quanto o PEE estabelecem um regime de colaboração. Embora o ensino fundamental seja primariamente responsabilidade dos municípios, essa responsabilidade não é exclusiva, requerendo um processo colaborativo entre Estado e municípios. No entanto, esse processo de colaboração não foi efetivamente cumprido

Importante se faz salientar, que a meta nº 1 do PEE garante a universalização da educação infantil, e de acordo com a Deputada Beatriz Cerqueira (PT), hoje o estado tem apenas 26% de crianças de 0 a 3 anos com matrículas garantidas e de 4 e 5 anos 86% matriculadas, ou seja, Minas não universalizou a educação infantil. Portanto, o estado não está promovendo uma colaboração, mas sim realizando transferências de matrículas, abdicando de sua responsabilidade de aprimorar os primeiros anos do ensino fundamental nas escolas estaduais.

Nessa perspectiva, fica claro que as estruturas municipais não suportarão esse modelo, resultando em déficit financeiro e de recursos para todas essas localidades. Isso ocorre porque, geralmente, os municípios investem mais por aluno do que o estado e para manter o nível de qualidade atualmente oferecido à população, eles precisarão aportar recursos próprios. Essa necessidade se mantém mesmo considerando o aumento dos recursos do FUNDEB e da cota do salário-educação que o governo planeja transferir aos municípios. Ou seja, apesar do incremento nas receitas vinculadas, os municípios ainda enfrentarão impactos financeiros negativos.

No Projeto de Lei nº 2657/21, o governo deixou claro, no parágrafo único do Art 5º, que “O valor do incentivo financeiro está condicionado à disponibilidade financeira e orçamentária”. Segundo o Sind-UTE, os municípios que aderirem ao Projeto Mãos Dadas devem considerar não apenas a 'receita' prevista, mas também os investimentos necessários ao longo do tempo. Isso é essencial para prevenir a queda na qualidade da educação e evitar a precarização das condições de trabalho dos servidores públicos.

Abaixo está a tabela elaborada com dados do Município de Tupaciguara e que apresenta os investimentos feitos para as escolas municipais.

Tabela 3 – Matrículas, valor investido por aluno e investimento no ensino fundamental da prefeitura de Tupaciguara/MG - 2021

Ano	Matrículas AI	Investimento AI	Per capita AI
2019	1.204	23.088.130,69	19.176,19
2020	1.222	24.944.176,27	20.412,58
2021	1.335	29.495.850,88	22.094,27

Fonte: Inep, Microdados Censo Escolar. TCEMG, Fiscalizando com TCE.

Elaboração: Subseção Dieese no Sind-UTE/MG.

Fonte: Sind-Ute (2022).

De acordo com a tabela apresentada pelo Sind-Ute (2022), o número de matrículas foi obtido por meio das informações do Censo Escolar da Educação Básica, divulgado pelo Inep, do ano de 2021 (último dado disponível), demonstrando que nesse ano a prefeitura de Tupaciguara investiu em cada um dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal, o valor foi de R\$ 22.094,27. Neste valor *per capita* estão inclusos o pagamento dos trabalhadores da educação, aquisição de imobiliário, etc.

Em um estudo feito pela Subseção Dieese no Sind-UTE/MG, o governo do estado informou, em 2021, que o investimento por aluno no Projeto Mãos Dadas foi de R\$ 4.595,00, valor inferior ao designado pela prefeitura. Se a prefeitura não mantiver o nível de investimento e realizar o proposto pelo governo do estado, o valor *per capita* será de R\$ 15.435,62, ou seja, haverá uma redução de 30,1% no investimento médio da prefeitura nos anos iniciais e, com isso, algum Projeto/Ação do Orçamento Municipal da educação será reduzido.

Nesse norte, tanto os profissionais da educação, impactados pelos rumos do Projeto Mãos Dadas, quanto as ações do sindicato que os representa, ficam de “mãos atadas” para agirem conforme suas expectativas de melhores condições de trabalho, salários e qualidade que exige a educação, com vistas formar cidadãos mais participativos na sociedade. Assim,

entrecruzamos as ideias contidas na audiência pública, ocorrida em 2021 e que trata da municipalização da cidade de Tupaciguara, analisado pelo Sind-Ute, também no ano de 2021 (Quadro 5).

Quadro 5 – Análise comparativa dos documentos

Aspecto	Documento 1 (Audiência Pública)	Documento 2 (Municipalização Tupaciguara)
Impacto nos Servidores	Detalhes sobre a capacitação e as opções para os servidores não aderirem imediatamente ao Projeto.	Discussão sobre a realocação e os custos associados para os servidores e prefeituras.
Implicações Financeiras	Preocupações sobre o financiamento e a distribuição de recursos.	Análise detalhada dos custos e do financiamento necessário para as prefeituras assumirem novas responsabilidades.
Recepção e Críticas	Reações de sindicatos e profissionais da educação, preocupações com a falta de diálogo.	Impacto da municipalização nas condições locais e nas comunidades escolares.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos.

Em acréscimo, os documentos examinados expõem críticas e considerações sobre o Projeto Mãos Dadas, evidenciando preocupações com a transparência e a gestão de recursos na transferência das responsabilidades educacionais do Estado para os municípios. As críticas centram-se na falta de diálogo claro com as comunidades afetadas e na potencial precarização dos servidores devido às alterações nas estruturas de financiamento e gestão escolar.

Particularmente, os argumentos levantados por Diego Severino do DIESSE e as questões levantadas durante as audiências públicas destacam o medo de que as mudanças possam levar a uma qualidade de educação diminuída, devido ao descompasso entre os recursos transferidos e os investimentos necessários para manter os padrões atuais.

A análise da legislação e dos impactos financeiros, detalhados no segundo documento, reforça que, apesar da legislação prever uma colaboração entre os entes federativos para a gestão do ensino fundamental, na prática, o Projeto parece promover uma transferência unilateral que pode não ser sustentável sem investimentos adicionais significativos por parte dos municípios, compondo um cenário complicado pela distribuição desigual de recursos, que pode não ser suficiente para cobrir os custos adicionais gerados pela municipalização, levantando dúvidas sobre a viabilidade a longo prazo do Projeto, especialmente em municípios com menor capacidade de financiamento próprio.

Diante dessa situação, o Sin-UTE tem um papel ainda mais importante a desempenhar: deve aumentar os seus esforços de publicidade para garantir que a implementação do Projeto Mãos Dadas seja totalmente financiada e avançada. Além disso, o Sindicato deverá promover maior transparência e inclusão nos processos de tomada de decisão, garantindo que os educadores e as comunidades escolares tenham voz ativa nas etapas de planejamento e execução dos Projetos.

Dentre as alternativas estão a necessidade de promover fóruns de discussão, parcerias de pesquisa de impacto e campanhas de defesa de direitos podem ser estratégias para mobilizar o apoio público e político necessário para reformular ou adaptar programas destinados a alcançar a sustentabilidade e a equidade na educação pública em Minas Gerais.

3.5 Implicações da implantação do Projeto Mãos Dadas - impactos no trabalho docente na rede estadual de Minas Gerais

Nessa seção serão apresentados depoimentos de sujeitos da rede estadual de educação que foram envolvidos e impactados pelo Projeto Mãos Dadas, a fim de identificar formas de precarização e avanço das políticas neoliberais no processo de municipalização das escolas estaduais de Minas Gerais e seus desdobramentos nas escolas que aderiram ao Projeto.

No cenário atual, o docente da rede estadual de educação de Minas Gerais tem enfrentado muitos problemas, entre eles a mercadorização da educação, que tem se intensificado devido ao contexto neoliberal que o Brasil está inserido, e que tem elevado altos níveis de insegurança profissional e precarização da profissão docente.

Um dos alvos prioritários da ofensiva burguesa é justamente a educação. Grandes conglomerados financeiros avançam nas formas de empresariamento, privatização, mercantilização, **mercadorização** e financeirização dos sistemas educacionais. Cynicamente, frações burguesas se fortalecem no âmbito político-ideológico nas disputas pelas políticas públicas da educação, seja por meio de parcerias público-privadas e da atuação de seus aparelhos privados de hegemonia (APH), seja ocupando espaços nos aparelhos estatais, a exemplo do Conselho Nacional de Educação (Mota; Evangelista; Castelo, 2021. p. 2 apud Colares; Colares, 2022, p.17).

Visto por essa viés, com a implementação do Projeto Mãos Dadas o docente da rede estadual tem enfrentado inúmeras “violências simbólicas¹³” contra si próprio, sob as quais ele presencia inúmeras mudanças em sua carreira e perdas constantes no que diz respeito a salário, formação em sua área de atuação e condições precárias de trabalho, entendendo-se a violência

¹³ Bourdieu e Passeron (1975) discutem o conceito de violência simbólica, enfatizando sua relação com o exercício do poder. Segundo eles, existe uma forma de poder que, embora invisível e frequentemente não reconhecida, é extremamente significativa: o poder simbólico. Este tipo de poder tem a capacidade de moldar a realidade, influenciando a forma como as pessoas percebem e compreendem o mundo ao seu redor, sem que elas necessariamente percebam sua presença ou seu impacto. BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

simbólica como um mecanismo sutil utilizado pela classe dominante, a fim de legitimar certas crenças, comportamentos ou tradições (Bourdieu; Passeron, 1975).

A professora Juliana Natália da Silva, do município de Igarapé/MG, disse em conversa com Sind-UTE (2023): “Fui remanejada para outra escola e estou ocupando o cargo de professora em biblioteca. Tive redução salarial, com a perda da exigência curricular, representando mais de 300 reais mensais, além do aumento de carga horária considerando que o horário da biblioteca é de 4h48min por dia”

A fala da professora Juliana corrobora com um comunicado¹⁴ do Sind-UTE/MG, que foi postado na rede social Instagram e que cobra providências imediatas para a vida dos servidores que foram afetados com a municipalização, como redução de vencimentos e injustificadas negativas com a para o exercício da função de professor.

Para apreender diversas opiniões dos sujeitos envolvidos na experiência do Projeto Mãos Dadas, também foi analisado um vídeo do canal do Jornal “O impacto Publicidade”, na cidade de Divino- MG, apresentado por Antenor Gonçalves e que conta com mais de 3.740 visualizações.

No vídeo do jornal online¹⁵ “O impacto Publicidade”, realizado dia 05 de abril de 2021, foi realizado uma entrevista com um grupo de 4 professores que representam uma comissão e atuam na rede estadual de Minas Gerais. Esses professores são: José Carlos, professor de História que atua há mais de 20 anos; Aline Amador, professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa; André Filó, professor de Educação Física, que na data da entrevista estava atuando como diretor de escola; Leila Grilo, professora dos anos iniciais e auxiliar de secretaria, todos eles atuando na cidade de Divino-MG.

Após a apresentação de cada um, a professora Leila explica que o Projeto Mãos Dadas significa a municipalização das escolas de Ensino Fundamental I e II da rede estadual de ensino. Durante a entrevista os professores explicaram sobre o Projeto proposto pelo governo do estado, ressaltando os aspectos negativos do mesmo e as preocupações advindas caso o município decida por aderir ao Projeto.

De acordo com a comissão dos professores, o Projeto Mãos Dadas pode iludir alguns municípios, pois apresenta uma promessa de investimento alto, cerca de 500 milhões; entretanto, pergunta-se: se o governo não está conseguindo pagar os seus servidores em dia,

¹⁴ <https://www.instagram.com/p/C0uE0jFLTUD/?ref=527384.c41b5&hl=am-et>. Data de acesso: 15 fev.2024

¹⁵ <https://www.youtube.com/@JornalOimpactoantenor>. Data de acesso: 21 out. 2023

como conseguirá investir tanto nas escolas? Ainda de acordo com o Projeto, esse investimento teria como finalidade adequações na infraestrutura física e reformas das escolas.

O Projeto é para dar melhorias das condições da educação pública do estado e, principalmente, fortalecer a integração por meio do regime de colaboração entre o Estado e município, visando a qualidade da infraestrutura escolar para o atendimento da demanda dos anos iniciais de cada região. Para isso, o Estado repassa e destina recursos aos municípios para investimentos na infraestrutura, reformas e construção de novas escolas, mobiliário, equipamento e transporte-escolar, além do apoio pedagógico (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023).

De acordo com a professora Leila, que repete essa expressão “sorradeira” várias vezes durante a entrevista, o Projeto não está sendo apresentado aos servidores nem à comunidade escolar, como um todo.

A professora Leila ressalta que a expressão utilizada por ela, quando diz sorradeira, é em relação à secretaria estadual, não em relação ao município, especificamente. Outro fator preocupante, levantado pela professora Aline, diz respeito à junção de turmas, que aconteceu em alguns municípios que aderiram ao Projeto, pois diminui as vagas de servidores, além de prejudicar a qualidade do ensino, ou seja, em turmas mais cheias o rendimento e a qualidade da aprendizagem são inferiores. Sobre tal, e segundo pesquisa de Annegues, Porto Júnior e Figueiredo (2020, p.116):

De acordo com o coeficiente encontrado, uma matrícula adicional na turma tende a reduzir a nota média dos alunos na disciplina em 0,0023 pontos. Este resultado para a média segue a mesma linha das evidências encontradas por Bressoux, Kramarz e Prost (2005), para o ensino básico, e Kokkelenberg, Dillon e Christy (2008), para o ensino superior, as quais mostraram uma relação negativa desta variável com o desempenho acadêmico.

O principal fator que preocupa os servidores, é que eles ficarão em disjunção por 1 ano, pois nesse período estarão “emprestados” aos municípios, e após voltarão para ao trabalho no estado. De acordo a Cartilha Mãos Dadas, há uma forma de Classificação para que isso aconteça:

O Professor de Educação Básica (PEB) efetivo lotado em Escola Estadual absorvida pelo Município, terá opção à escolha de cargos vagos existentes no município ou em outro município, quando solicitado, seguindo sucessivamente os critérios para classificação:

- maior tempo de serviço na escola;
- maior tempo de serviço na rede estadual;

· maior idade. (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021).

Contudo, há uma pergunta importante sobre o exposto: quando voltarem a trabalhar, onde esses servidores irão lecionar? O professor José ressalta que sempre que ouvem falar sobre alguma reforma do estado, já temem, pois sabem que os servidores serão prejudicados. Nesse Projeto, em específico, para o qual receberam informações superficiais, o que mais os preocupa é a questão da disjunção, pois após no período de 1 ano eles podem ser remanejados para outras localidades, fato esse que mexe com toda a estrutura desse servidor e, conseqüentemente, de sua família. A Cartilha do Projeto traz sobre isso que:

As adjunções serão com ônus para a SEE, com validade por tempo indeterminado, havendo interesse do Estado e do Município, observada a anuência do servidor, sendo assegurado aos servidores seus direitos (avaliação de desempenho, evolução na carreira, gozo de Férias-Prêmio com aprovação da Prefeitura do município, responsável pela substituição do servidor) e benefícios relativos ao regime básico da carga horária, permanecendo, inclusive, a possibilidade de adesão pela Assistência à Saúde prestada pelo IPSEMG (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021).

Essa prerrogativa descrita na Cartilha, e que trata da política de adjunção descrita, sugere uma série de compromissos por parte da Secretaria de Estado de Educação (SEE), com implicações tanto para a administração pública quanto para os servidores envolvidos. A decisão de que as adjunções sejam com ônus para a SEE e por tempo indeterminado sugere um comprometimento estatal com a estabilidade dos servidores transferidos.

No entanto, a tentativa de demonstrar uma política que garanta aos servidores seus direitos legais, como avaliação de desempenho, progressão na carreira e benefícios como férias-prêmio e assistência à saúde por meio do IPSEMG, na prática essas garantias podem ser comprometidas. A necessidade de aprovação da prefeitura para o gozo de férias-prêmio, por exemplo, pode complicar o processo, dependendo da dinâmica e da eficiência administrativa do governo municipal. Além disso, a permanência na carga horária básica e outros benefícios, embora positiva, exige uma fiscalização e coordenação contínua para garantir que sejam respeitados.

Entendemos que a complexidade do conjunto dessas normativas também sugere a necessidade de mecanismos claros de responsabilização e de processos de revisão regulares para adaptar e corrigir a política conforme necessário, garantindo que ela atenda tanto às necessidades institucionais quanto aos direitos dos servidores.

Outra questão que o grupo de professores ressalta, é em relação às responsabilidades dos municípios, que de forma direta mexeriam com as finanças deles. Os custos com transporte aumentariam, bem como a estrutura para manter tantas escolas, além da contratação de novos servidores, pois cabe aos municípios que aderirem ao Projeto, organizar processos seletivos e concursos para preencher as vagas que estiverem em aberto, que antes eram ocupadas por servidores designados pelo estado.

Diante da fala dos professores, importante enfatizar o quanto essa municipalização vai gerar desempregos em massa, pois o processo de contratação da SEE/MG é diferente das redes municipais. O professor da rede estadual cada ano que é contratado, ele melhora o número sua classificação, ato da inscrição, para concorrer às vagas disponíveis nos anos posteriores.

O que poderá acontecer talvez seja a precarização do ensino e o desemprego em massa da categoria, com menos salário no bolso dos profissionais da educação inclusive, posto que as prefeituras não irão priorizar os servidores oriundos do Estado. A conta não fecha, pelo que está sendo noticiado poderá haver o repasse do dinheiro do FUNDEB

– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Profissionais da Educação para as prefeituras, mas o mesmo pode não ir para a educação, o que causará um colapso, posto que esta verba, quase que na sua maioria é, hoje, direcionada para a folha de pagamento e o impacto será muito grande, devendo, portanto, como dito anteriormente um estudo muito bem feito pelas Secretarias Municipais e órgãos do governo ligados à educação para efetivamente ter noção da viabilidade, impacto financeiro e a capacidade de absorção das matrículas e dos profissionais da rede de ensino, dentre eles o especialista (Sindespe-MG, 2021).

Ainda mais, com a municipalização esses servidores perderão todos seus benefícios no ato da contratação com o município, no qual eles terão que passar por processos seletivos para concorrer às vagas ofertadas pelo município. Outro agravante é que os municípios que aderiram ao Projeto não fizeram nenhum estudo para ver as condições econômicas e estruturais para conseguir se manterem ativos no mesmo.

A respeito da forma como o Projeto Mãos Dadas aconteceria nas escolas, todos os entrevistados apontaram que descobriram a participação de sua escola no Programa, primeiramente pela mídia e que nunca foram consultados sobre sua elaboração. Portanto, não deram oportunidade de os servidores dialogarem, assim como deve ser feito em qualquer outro projeto educacional; então, a escolha foi arbitrária, visto que nem o Sind-Ute foi convidado a participar, o que afeta diretamente os servidores da rede estadual de Minas Gerais.

Outra crítica levantada pelo grupo, é o fato de o Governo Zema estar tratando o assunto apenas com prefeitos e secretários de educação, não abrindo debates para os servidores e nem

com a comunidade escolar como um todo, que serão os mais prejudicados com os impactos da decisão.

Outros municípios sofrem com diversos problemas que estão aparecendo a partir da implantação do Projeto Mãos Dadas. De acordo com Sind-UTE, cada prefeitura tem jornada e carga horárias próprias e que não coincidem com a da rede estadual, ou seja, em uma única escola, terá professores exercendo a mesma função com carga horária diferente. Outro fator agravante é o plano de carreira, a questão salarial e os benefícios de cada rede.

De acordo com coordenador do Sind-Ute-Betim, Luís Fernando, em um depoimento, o município cometeu crime ao municipalizar 15 turmas das 35 escolas estaduais do município de Betim/MG. E para atender essas novas turmas utilizaram a coabitação, ou seja, dentro de uma única escola encontram-se várias realidades bem diferentes, porque além da municipalização, Betim tem uma realidade perversa em relação aos profissionais que estão lá dentro numa relação extremamente precarizada (Fernando, 2023).

Porque não é mais o profissional do estado e nem do município, é um profissional privatizado de uma organização social que tem jornadas diferentes, remunerações diferentes, não tem direito a tempo de estudo, não tem direito ao piso nacional e quando o município municipalizou e privatizou, ao mesmo tempo fez tudo isso para baratear o custo da educação.

A respeito de como o Projeto acontece nas escolas do município de Mateus Leme-MG, um dos depoimentos apontaram o quanto estão precárias as condições dos servidores que foram impactados com a municipalização:

Desde que ocorreu a municipalização, a nossa realidade tem sido adoecedora. Muitos profissionais perderam seus postos de trabalho, tiveram que procurar empregos em outras cidades. As ASBs (auxiliar de serviços da educação básica), por exemplo, estão sobrecarregadas, a biblioteca está sendo dividida em dois setores, não há espaço na escola. Agora nós temos que utilizar um anexo que no outro quarteirão, os alunos têm que atravessar a rua. Então, dessa forma a nossa realidade tem sido muito cruel (Sind-Ute, 2023).

Nesse depoimento, apresentado pelo Sind-Ute no canal do Youtube, é exibida a realidade do município de Mateus Leme, que desde maio 2022 vem sofrendo os impactos da municipalização das escolas da rede estadual. De acordo com o vídeo, a escola também coabita a rede municipal e estadual juntas. Os alunos têm que sair da escola e andar vários metros para chegar no anexo, “um centro poliesportivo”, para dar continuidade às aulas.

Profissionais da mesma localidade, que já trabalhavam a três, quatro anos na rede estadual detalharam as péssimas condições de trabalho e demissões em massa, visto que tiveram que buscar

empregos em outras localidades. Outro agravante foi citado por Fernando (2023): “O município de Mateus Leme-MG já presenciou dificuldades de pagar a folha do pagamento, logo após a municipalização, com enorme número de novas matrículas, o recurso não chegou, com isso o salário de todos os servidores foi atrasado”.

Em se tratando da realidade de Tupaciguara (MG), temos que analisar dois pontos: o total de matrículas do ensino fundamental a ser municipalizada (Tabela 4) e a estimativa de repasse de recursos resultante da municipalização do ensino (Tabela 4) no Projeto Mãos Dadas.

Tabela 4 - Total de matrículas do ensino fundamental a ser municipalizada, por rede de ensino – Tupaciguara/MG – 2021

Rede de Ensino	Anos Iniciais	Anos Finais	Total
Municipal	985	350	1.335
Estadual	343	477	820
Total após municipalização	1.328	827	2.155
Aumento	34,8%	136,3%	61,4%

Fonte: Inep, Censo Escolar.

Elaboração: Subseção Dieese no Sind-UTE/MG.

De acordo com a tabela 4, a implementação do Projeto Mãos Dadas na rede municipal de ensino de Tupaciguara resultará em um aumento de 61,4% do total de alunos atendidos no ensino básico, representando uma adição de 820 alunos e demonstrando uma expansão significativa da capacidade educacional do município. Na tabela, especificamente, os Anos Iniciais terão um aumento de 34,8 %, enquanto os Anos Finais terão um aumento de 136,3%, o que é muito mais substancial, sendo que a distribuição desigual do impacto entre as fases do ensino básico é sugerida pelos números. Outro ponto, é que isso tudo exige planejamento cuidadoso para que se garanta que a qualidade do ensino não seja comprometida, visto que a realocação de alunos entre redes pode afetar a continuidade pedagógica e a adaptação dos alunos ao novo ambiente escolar.

Tabela 5 - Estimativa de repasse de recursos em decorrência da municipalização do ensino fundamental - Prefeitura de Tupaciguara/MG

Receita	Estimativa Prefeitura	Estimativa repasse Governo	Total	Aumento
Salário-Educação	467.076,45	286.893,40	753.969,85	61,4%
Pnae	96.120,00	59.040,00	155.160,00	61,4%
PDDE	26.700,00	16.400,00	43.100,00	61,4%
Fundeb	8.271.951,32	5.358.659,99	13.630.611,31	64,8%
Total	8.861.847,77	5.720.993,39	14.582.841,16	64,6%

Fonte: FNDE, Estimativa de Repasses das Quotas Estadual e Municipal do Salário-educação e os respectivos coeficientes de distribuição para o exercício de 2021. Lei Federal 11.947/09. FNDE, valor per capita por dia letivo (ensino fundamental R\$ 0,36 por dia). Portaria Interministerial MEC/ME nº 2, de 29 de abril de 2021..

Elaboração: Subseção Dieese no Sind-UTE/MG.

A Tabela 5 apresenta uma estimativa de repasse de recursos resultantes da municipalização do ensino fundamental em Tupaciguara/MG, indicando um incremento substancial nos fundos destinados à educação local. Se a prefeitura local assumir as matrículas de todas as três escolas da rede estadual, o montante inicial de R\$ 5,7 milhões, repassado pelo governo do estado, e subsequente continuação desses repasses pelo FNDE, ilustram um compromisso financeiro significativo para suportar a transição.

Os valores listados em categorias como Salário-Educação, Pnae, PDDE e Fundeb indicam aumentos que vão de 61,4% a 64,8%. Esse aumento significativo de fundos é fator preponderante, uma vez que, em muitos casos, garantir um financiamento adequado é um grande desafio em situações de municipalização, afetando diretamente a capacidade dos administradores locais de manter ou melhorar a qualidade da educação.

Apesar de os dados indicarem boa injeção de recursos, é importante que a gestão desses fundos seja feita de forma eficiente e transparente para garantir que eles sejam empregados de forma a trazer benefícios reais para a infraestrutura educacional, o desenvolvimento dos educadores e a qualidade do ensino. O aumento dos recursos é uma grande oportunidade para alcançar melhorias significativas, mas também exige uma supervisão rigorosa para garantir que os investimentos produzam os resultados desejados na esfera da educação e não sejam desviados de seus propósitos.

3.6 Apresentação, análise e discussão dos resultados à luz da revisão bibliográfica e dos objetivos específicos da pesquisa

Nesta seção discorre-se sobre as análises dos resultados pertinentes à revisão do marco teórico, realizados a partir dos objetivos específicos da pesquisa, que são: i) explicitar as

principais características das políticas de municipalização implementadas pelo governador Romeu Zema, incluindo o Projeto Mãos Dadas; ii) Investigar a reação dos professores e do sindicato à implementação das políticas de municipalização e as condições de trabalho decorrentes dessas políticas; iii) avaliar o impacto das políticas de municipalização na qualidade da educação em Minas Gerais, considerando principalmente a perspectiva dos docentes, as implicações sobre sua profissão e a eficácia dessas políticas na prática.

Este trabalho foi fundamentado metodologicamente em Bardin (2011), quando trata de como se faz uma pesquisa com base em Análise de Conteúdo, que se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

1 - Pré-análise - Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante; (b) escolha dos documentos; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos e (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores.

2 - Exploração do material - consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos.

3 - Tratamento dos resultados, inferência e interpretação – Ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. (Bardin, 2011, p. 100-117).

Dessa forma, a Pré-análise foi conduzida com o objetivo de organizar sistematicamente as ideias preliminares propostas pelo quadro teórico de referência e definir os indicadores para a interpretação dos dados coletados. Durante esta fase, seguiram-se várias etapas essenciais que foram utilizadas como fundamentação (Bardin, 2011) para estabelecer o esquema organizacional considerado necessário e relevante para o corpus da pesquisa. De acordo com o autor, esta fase é crucial para. Essa etapa, segundo o autor:

Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso. (Bardin, 2011, p. 95).

Essa esquematização da parte teórica do estudo ocorreu com embasamento de Bardin (2011), compilado de Silva e Fossá (2015, p. 3):

- Leitura flutuante: é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas;
- b) Escolha dos documentos: consiste na definição do corpus de análise;
- c) Formulação das hipóteses e objetivos: a partir da leitura inicial dos dados;
- d) Elaboração de indicadores: a fim de interpretar o material coletado.

A leitura flutuante representa o contato inicial com os textos e bases que delineiam as categorias de análise da pesquisa. Durante esse estágio, formulam-se hipóteses e afirmações que são progressivamente refinadas, confirmadas ou rejeitadas (Bardin, 2011). Com base nisso, a pesquisa documental começou com a identificação de categorias que pudessem simplificar e orientar o processo de análise. Foram selecionadas três categorias principais e abrangentes que serviram como referenciais para as análises conduzidas e que são detalhadas neste trabalho dissertativo:

1. Municipalização;
2. Trabalho docente;
3. Projeto Mãos Dadas

Assim, as categorias apresentadas serviram de aporte para a análise dos documentos necessários à conclusão da pesquisa, possibilitando as conclusões atinentes à temática. Mas, antes disso, foram observadas algumas fases.

De posse desses materiais, ou do *corpus* de análise, que são os documentos selecionados na fase de coleta de informações, esta envolveu a escolha de documentos que não apenas respondiam aos objetivos da pesquisa, mas também aqueles que eram fundamentais para a compreensão das dinâmicas da municipalização do ensino diante do Projeto em tela.

A escolha abrangeu uma variedade de tipos de documentos, incluindo legislações, discursos políticos, relatórios governamentais e a Cartilha Mãos Dadas, relacionados ao Projeto. Essa cuidadosa seleção de documentos assegurou que o estudo fosse construído sobre uma base sólida e relevante, capaz de suportar uma análise crítica e aprofundada das políticas públicas educacionais em questão, que segundo Silva e Fossá (2015, p.4), consiste “[...] na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades

de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas”.

A terceira fase compreendeu a condensação e a separação das informações mais relevantes para a análise, as quais passaram pelas interpretações inferenciais, ou seja, é nessa hora que a intuição do pesquisador precisa aflorar, é hora da reflexão e da crítica (Bardin, 2011).

No quadro 6 expomos um quadro com os temas/descriptores, conteúdos, abordagem teórica e as convergências e divergências entre a teoria e a prática documentada.

Quadro 6 - Síntese comparativa das perspectivas documentais e autorais sobre políticas de municipalização, trabalho docente e implementação do Projeto Mãos Dadas

Tema / Descritor	Conteúdo dos documentos	Perspectivas dos Autores	Divergências / Convergências
Municipalização	Exploração das políticas de transferência de responsabilidades educacionais para os municípios, com foco em questões administrativas e financeiras.	Autores debatem que, apesar das intenções de descentralização, muitas vezes os recursos e suportes necessários não acompanham as novas responsabilidades, limitando a eficácia das políticas.	As fontes variam em suas avaliações da eficácia da municipalização, com divergências sobre a adequação de recursos e apoio aos municípios.
Trabalho docente	Análise das mudanças no ambiente de trabalho dos professores, incluindo questões de carga horária, precarização, e impactos das reformas educacionais.	Os autores enfatizam a deterioração das condições de trabalho dos professores, com a precarização sendo uma consequência direta das políticas de reforma educacional.	Documentos e autores concordam que as condições de trabalho pioraram, mas podem divergir sobre as causas e soluções para esses problemas.
Implementação do Projeto Mãos Dadas	Detalhes sobre a implementação prática do projeto, incluindo estratégias de integração e colaboração entre estado e municípios.	Críticas ao modo de implementação, com ênfase na falta de envolvimento dos stakeholders chave, como professores e comunidades escolares, o que compromete a eficácia do projeto.	Enquanto alguns documentos podem apresentar uma visão positiva da implementação, os autores frequentemente apontam falhas significativas no processo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme ilustrado no quadro 6, discutiremos a seguir os temas abordados nos documentos e pela literatura relevante para demonstrar as principais características das políticas de municipalização implementadas em Minas Gerais, incluindo a avaliação das reações dos professores e do sindicato frente a estas políticas, bem como os principais impactos percebidos na qualidade da educação.

3.6.1 Municipalização do ensino em Minas Gerais

A partir dos estudos desta dissertação pudemos observar que a municipalização do ensino em Minas Gerais, ainda realizada sob a gestão do governador Romeu Zema (2022-2026), se tornou parte de um movimento maior que persegue as políticas neoliberais de descentralização que se delinearão nos anos 1990 e persiste atualmente. A ideia caracterizadora é transferir a gestão da educação básica dos estados para os municípios, com o argumento de

que isso poderia melhorar a eficiência e a resposta às necessidades locais. Temos então que a Constituição Federal de 1988 e a Emenda Constitucional nº 14, que criaram o FUNDEF, são frequentemente citadas como suporte legal para essa transferência, promovendo uma maior colaboração entre os diferentes níveis de governo.

No entanto, colocar a municipalização em prática, muitas vezes mostra-se que não é tão simples assim, especialmente quando falamos em garantir dinheiro suficiente e manter o nível da educação. Críticos como Oliveira (1997) e Azanha (1991) já diziam que mesmo estando a administração municipal mais perto das escolas, muitos municípios acabam não tendo nem verbas nem a estrutura necessária para lidar com o aumento das responsabilidades. E isso pode acabar baixando a qualidade do ensino, o que vai totalmente contra a ideia de melhorar e democratizar a educação, que é tão falada.

Como discutimos, a história da municipalização no Brasil vem de longe, lá do século XIX com o Ato Adicional de 1834, mas foi só com as reformas constitucionais mais recentes que essa ideia ganhou um peso legal e político de verdade. Anísio Teixeira, que era um grande defensor dessa prática, achava que municipalizar a educação era uma forma de torná-la mais democrática e de melhorar a qualidade do ensino primário, tudo ajustado para atender o que cada lugar realmente precisa.

No entanto, a aplicação dessa política ao longo das décadas tem sido marcada por esforços entre a autonomia local e a necessidade de manter padrões educacionais uniformes. Nas discussões contemporâneas, especialmente com o Projeto Mãos Dadas em Minas Gerais, observa-se uma preocupação reiterada com a adequação dos municípios para assumir tais responsabilidades. Relatórios e discussões legislativas, como as evidências nos documentos do Sind-UTE/MG, apontam que a municipalização devida tem sido realizada muitas vezes sem o preparo ou o apoio contínuo do estado. Esse aspecto é deveras importante porque a falta de apoio pode levar a uma precarização da infraestrutura e dos recursos humanos necessários para a educação.

Finalmente, a municipalização, enquanto política educacional, é um campo fértil para o debate entre centralização e descentralização no contexto brasileiro. As experiências de São Paulo, relatadas por autores e documentos do estado, mostram que, apesar de objetivos iniciais positivos, a prática muitas vezes falha em engajar eficazmente a comunidade local na gestão das escolas. Essa desconexão entre os objetivos políticos e a realidade operacional reflete a complexidade e os desafios que acompanham a transferência de responsabilidades educacionais

para os municípios, exigindo um exame mais crítico e uma avaliação contínua para garantir que a municipalização cumpra seus objetivos declarados de melhorar a educação pública.

3.6.2 O trabalho docente em análise

Olhando para as mudanças no ambiente de trabalho dos professores, a situação parece bem complicada. A carga de trabalho vem aumentando, mas sem nenhuma melhoria na remuneração ou no suporte necessário, e a precarização do trabalho já virou rotina para muitos professores. Esse quadro, como discutido por Saviani (2009), perpassa por alguns elementos que são necessários, como consciência dos problemas, conhecimento da realidade e a formulação de uma teoria educacional (pedagogia), o que mostra o lado difícil das políticas de reforma educacional. Mesmo com promessas de melhoria, na realidade, o que acontece é que os professores acabam tendo que lidar com mais pressão, mas sem os apoios que realmente precisam para enfrentar esses novos desafios.

A precarização do trabalho docente é uma realidade dura e não só uma sensação passageira. Muitos estudos que olham para as reformas educacionais pelo Brasil afora confirmam isso. Por exemplo, Nóvoa, em 2002, já falava sobre como as mudanças nas regras de trabalho, os contratos instáveis e a falta de avanços na carreira realmente pioram as condições de trabalho para os professores. E isso não é só ruim para eles; afeta diretamente a qualidade da educação que os alunos recebem.

Um ponto que nos preocupa ainda mais, é que mudanças estruturais e de responsabilidade trazidas pela municipalização do Projeto, com as vistas nas políticas de contratação, também refletem a abordagem descompromissado do governo Zema para com os professores, como a publicação do Edital SEPLAG/SEE Nº 03/2023 (Minas Gerais, 2023), que não contemplou vagas específicas para professores dos anos iniciais, o que pode ser interpretado como um indicativo da redução do compromisso do estado com a educação fundamental na rede estadual, alinhando-se com a política de privatização e descompromisso neoliberal com a educação.

Os documentos e relatórios que analisamos demonstram um consenso de que as condições de trabalho dos professores estão piorando. Mas as opiniões divergem bastante quando o assunto é a causa dessas mudanças. Alguns apontam o dedo para políticas públicas que não funcionam como deveriam e para a falta de verbas condizentes. Outros culpam a gestão

local ou a ausência de um planejamento eficaz e pensado para o longo prazo. Essa variedade de visões é muito importante para entendermos os diferentes ângulos do debate sobre as reformas educacionais e o que elas significam para a vida dos professores.

A conversa entre o que é teoria e o que acontece na prática revela que, mesmo com os obstáculos, existem maneiras de aliviar a precarização no trabalho dos professores. Podemos pensar em ajustes nas políticas de contratação e nos salários, em oferecer mais apoio aos profissionais e em fazer com que os professores tenham voz ativa nas decisões sobre as reformas educacionais. Segundo Tardif (2000), essas mudanças poderiam transformar o ambiente de trabalho, tornando-o mais estável e inspirador para os professores, e assim, eles poderiam se dedicar melhor ao seu importante papel na educação.

Isto posto, tentar compreender por que as condições de trabalho dos professores estão piorando exige de nós observarmos criticamente as políticas de reforma educacional e o impacto real delas no dia a dia dos educadores. Pensamos que é fundamental desenvolver e implementar políticas mais justas e eficientes, nesse sentido, para mudar essa situação de precarização, garantindo assim que a educação possa de fato desempenhar seu papel elementar e transformador no desenvolvimento social e humano dos nossos estudantes.

Para tal, reconhecer e enfrentar esses problemas se tornou elemento que deve estar em todas as lutas para garantir que os professores tenham condições adequadas de trabalho, permitindo-lhes formar as futuras gerações de forma também transformadora e crítica da sociedade, como bem enfatizava Paulo Freire.

3.6.3 Implementação do Projeto Mãos Dadas em Minas Gerais

A implementação do Projeto Mãos Dadas, que tem a meta de mudar o jeito como a educação é gerida em Minas Gerais, apostando na descentralização e na parceria entre o estado e os municípios, é hoje alvo de várias críticas por parte dos servidores estaduais (Sind-Ute, deputados, servidores). Um dos pontos mais criticados pelos especialistas, docentes e pais é a falta de participação de quem realmente faz a escola funcionar, como os professores e a comunidade escolar (Oliveira,1997). Isso se deve ao fato de que, sem eles no centro das decisões, fica difícil garantir que o projeto vai realmente dar certo, já que são esses grupos que lidam todos os dias com as consequências dessas mudanças.

Embora alguns documentos oficiais apresentem um quadro bem positivo da implementação, quem estuda e critica o setor educacional aponta vários problemas na forma de execução do Projeto Mãos Dadas, do governo Zema. Um dos grandes problemas é como as mudanças foram simplesmente jogadas em cima dos professores e de quem mais trabalha diretamente com educação, ou seja, sem diálogo ou qualquer tipo de consulta (Sind-Ute, 2022). O que estamos vendo é que essa maneira de mandar, de cima pra baixo, gera muita resistência e faz com que as pessoas não comprem a ideia do projeto, complicando sua aceitação e, no fim, seu sucesso.

Outro ponto de crítica é a forma como a colaboração entre o estado e os municípios foi estruturada, pois embora o objetivo fosse criar uma gestão compartilhada, em muitos casos, os municípios se viram sobrecarregados com novas responsabilidades e sem o apoio financeiro e estrutural necessário para geri-las adequadamente, o que levanta questões sobre a real capacidade dos municípios de sustentar a qualidade da educação com os recursos que foram transferidos.

Entendemos, que a confusão nas diretrizes e a falta de um plano claro para colocar tudo em prática são problemas apontados pelos profissionais, assinalando que sem um caminho bem definido, vários municípios se veem perdidos com as novas regras e não sabem como se ajustar direito, o que acaba levando a uma aplicação desestruturado do projeto e a resultados bem diferentes de um lugar para o outro. Isso acaba sendo irônico, porque o grande mote do projeto é justamente tornar a educação mais justa e melhorar sua qualidade (Centro de Professorado Paulista, 2024), mas, com essas falhas, o que se vê é um risco ainda maior de aumentar as desigualdades que já existem entre diferentes regiões, fomentando ainda mais precarização do trabalho docente.

Por fim, a crítica mais densa mesmo é que, apesar de toda conversa sobre melhorias e eficiência, o Projeto Mãos Dadas pode estar deixando de lado os impactos sociais e humanos das suas decisões. O que se nota, é que não se vê ainda os efeitos que o projeto terá daqui a um tempo. Isso tudo soa mais como um palanque político eleitoreiro do que uma tentativa real de fazer a educação no estado ficar melhor de verdade. Esse jeito de fazer as coisas mostra uma tendência problemática nas políticas de educação, que é olhar mais para a eficiência de administrar do que para a qualidade e a justiça do que está sendo oferecido em termos de educação.

CONCLUSÃO

“O castigo dos bons que não fazem política é serem governados pelos maus.” (Platão).

Este trabalho abordou o Projeto Mãos Dadas, implementado durante a gestão do governador Romeu Zema (2019-2026), que faz parte dos programas e ações na área da educação, visando a descentralização dos anos iniciais da rede estadual, delegando-os aos municípios mineiros para assumir esses elevados ônus sem consultar os atores que serão diretamente impactados por um projeto dessa proporção.

O estudo voltou-se para a compreensão das políticas educacionais da educação básica brasileira, em especial a rede estadual de Minas Gerais. Ao longo deste estudo, analisou-se a gestão do governador Romeu Zema na pasta da educação e como suas políticas educacionais são orientadas por propostas neoliberais que colocam o mercado como o eixo das relações sociais, acarretando ainda mais a intensificação dos processos de precarização na vida do servidor público estadual.

Diante das revelações desse estudo, o trabalho analisou seriamente as implicações do Projeto Mãos Dadas na educação mineira, oferecendo um olhar detalhado sobre como esse plano afeta tanto a estrutura da educação quanto a rotina dos docentes envolvidos. Fica evidente como as políticas neoliberais da gestão de Romeu Zema miraram na descentralização dos anos iniciais da rede estadual, e, nessa empreitada, abriram uma caixa de Pandora, trazendo à tona uma série de desafios, como a precarização das condições de trabalho dos professores e o fantasma da privatização do setor.

A crítica minuciosa respondida neste estudo satisfaz plenamente as indagações iniciais acerca dos impactos do Projeto Mãos Dadas: Quais benefícios o projeto traria para a educação mineira? Quais seriam os pontos positivos e negativos para os profissionais docentes da rede estadual? E quais impactos essa municipalização provocaria na vida funcional dos professores efetivos e designados? O estudo revela que, embora haja vislumbres de benefícios na descentralização, os pontos negativos ganham destaque, principalmente no tocante à precarização do trabalho docente e ao aumento das responsabilidades municipais sem o necessário apoio, pavimentando o caminho para a terceirização e a privatização do ensino. Ademais, a falta de diálogo e de consulta aos profissionais diretamente afetados aponta para uma falha crítica na execução do projeto, sublinhando os riscos de uma estratégia que ignora as vozes dos professores e outros profissionais da educação.

O cerne deste trabalho consistiu em desvendar os impactos do Projeto Mãos Dadas na educação de Minas Gerais, pondo a lupa especialmente sobre os efeitos na rotina dos docentes da rede estadual e nos desdobramentos da municipalização na carreira desses professores. A síntese, minuciosa e crítica, aponta que, embora o projeto pudesse ter sido pensado com boas intenções de agilizar a gestão educacional por meio da descentralização, na realidade, tende a prejudicar a qualidade do ensino e desestabilizar os profissionais envolvidos.

As descobertas do estudo revelam que, sob a batuta de Romeu Zema, a municipalização segue à risca o script neoliberal, privilegiando a eficiência administrativa em detrimento da substância educativa. Esse enfoque se traduz em uma sobrecarga para os municípios, que não recebem o suporte financeiro e estrutural adequado, enfrentando enormes desafios para sustentar os custos da educação. Esse cenário cria um terreno fértil para a terceirização e a privatização dos serviços educacionais, processos que comprometem profundamente a integridade da educação pública.

Além disso, a pesquisa destaca uma alarmante falta de diálogo e envolvimento dos docentes e outros *stakeholders*¹⁶ nas decisões que afetam diretamente suas vidas profissionais. Esta omissão não só ameaça a eficácia do projeto, mas também acelera a precarização das condições de trabalho dos professores, refletida em problemas como salas superlotadas, aumento do desemprego entre professores efetivos e designados, e uma desvalorização generalizada da profissão docente. Consequentemente, a hipótese inicial de que o Projeto Mãos Dadas poderia deteriorar a qualidade da educação e a estabilidade dos docentes é robustamente confirmada.

As evidências coletadas são um chamado para uma revisão crítica e um diálogo construtivo com todas as partes interessadas, fundamentais para realinhar o projeto com seus objetivos de melhorar a educação pública. Assim, as conclusões deste estudo não apenas solidificam sua relevância para futuras investigações sobre a reforma educacional em Minas Gerais, mas também são vitais para qualquer esforço de revisão ou reformulação do Projeto Mãos Dadas.

No que diz respeito aos documentos, vídeos e audiências públicas analisados, evidenciou-se que o Projeto Mãos Dadas poderá acarretar a vários municípios dificuldades em arcar com todas as despesas que automaticamente ele passa a assumir com a implantação do Projeto. Muitos prefeitos tenderão a deixar de realizar concurso público, os profissionais poderão não ter uma carreira

¹⁶ *Stakeholders* significa público estratégico e descreve todas as pessoas ou "grupo de interesse" que são impactados pelas ações de um empreendimento, projeto, empresa ou negócio. Em inglês *stake* significa interesse, participação, risco. *Holder* significa aquele que possui. Assim, *stakeholder* também significa parte interessada ou interveniente. O termo é muito utilizado nas áreas de comunicação, administração e tecnologia da informação, cujo objetivo é designar as partes interessadas de um planejamento estratégico ou plano de negócios. Disponível em: <https://static.significados.com.br/img/logo@2x.png>. Acesso em: 20 ago.2024.

estabelecida, ou seja, ao longo do tempo o aporte do governo federal poderá diminuir e a alternativa que as prefeituras terão será justamente terceirizar ou privatizar, sob a lógica do privado que vai se capitalizando nos municípios a partir desse projeto e de outros que ele vem implementando ao longo de sua gestão.

As análises realizadas acerca do Projeto Mãos Dadas mostram que, mesmo sendo um projeto atual, ele precisa ser amplamente analisado com muita cautela, visto que o principal objetivo do governador Zema é o encolhimento do estado e a diminuição de sua responsabilidade. Os levantamentos obtidos até aqui trazem à tona o quanto a municipalização da educação afetará as condições de trabalho dos servidores estaduais de Minas Gerais, que terão que reinventar-se para adaptar-se à nova realidade que será a coabitação, adjunção e a mudança de lotação, às vezes até em municípios distantes de sua residência.

O que se projeta em relação ao Projeto Mãos Dadas proposto pelo governo Romeu Zema em Minas Gerais é a precarização das condições de trabalho dos servidores, inicialmente pela superlotação de salas que esse projeto tende a acarretar, o desemprego em massa, uma vez que o processo de contratação da rede estadual é diferente do municipal. Muitos profissionais que trabalham há anos no Estado terão que passar por um processo seletivo todo ano. Outro fator agravante são funcionários exercendo a mesma função, no mesmo local de trabalho, com benefícios, convênios e carga horária diferentes, o que poderá causar conflitos e insatisfação entre os profissionais. Nesse cenário mais amplo, é possível constatar que Zema vem promovendo de forma oculta a mercantilização futura da educação em Minas Gerais. O Projeto Mãos Dadas é uma reforma disfarçada, que esconde um aperfeiçoamento para provocar a mercantilização da rede estadual de Minas Gerais.

Diante disso, a mercantilização poderá levar futuramente à privatização do público, por meio de concessão das escolas ao setor privado, das organizações sociais com ou sem fins lucrativos (ONGs). Esse processo pode ocorrer a partir do momento em que as prefeituras começam a ser impactadas financeiramente para conseguir cumprir com os compromissos assumidos. Pode-se afirmar que mesmo os municípios que não aderiram ao Projeto Mãos Dadas também serão impactados pela descentralização da educação.

Um outro aspecto que chamou a atenção, a partir das análises realizadas, foi a publicação do Edital SEPLAG-2023 para realizar concurso para os servidores estaduais, que não teve nenhuma vaga e nem cadastro de reserva para a educação básica dos anos iniciais. Vale ressaltar que, em Minas Gerais, há muito mais servidores designados do que efetivos. De acordo com Silva (2022), em Minas

Gerais, o professor designado é a principal força de trabalho, e o número de designados é quase o dobro se comparado aos efetivos.

Nessa direção, o enfrentamento ao processo de municipalização em toda a Educação Básica em Minas Gerais está caminhando conforme o atual governador almeja desde seu plano de governo, que é enxugar a máquina pública, visto que a adjunção irá trazer a diminuição de vaga para os profissionais da educação, desde ASB, secretária, docentes, diretores, etc. Não pretendemos, por meio deste trabalho, propor soluções para os problemas que julgamos ter encontrado, mas apresentar alguns indícios para reflexão crítica do quanto a municipalização pode precarizar e desestruturar os profissionais da rede estadual de Minas Gerais, em especial, os docentes.

Naquilo que possuem em comum, os projetos Somar e Mãos Dadas são contrários aos princípios e aos objetivos da educação pública de qualidade, que deve ser democrática, inclusiva, diversa e participativa. Eles representam um retrocesso na garantia do direito à educação e na valorização dos profissionais da educação.

De fato, os projetos Somar e Mãos Dadas representam uma ameaça à educação pública de Minas Gerais e associam-se diretamente ao reforço de tendências e medidas de desmonte da educação pública estadual, tais como: redução da oferta de vagas, aumento das desigualdades, prejuízos ao desempenho e à satisfação dos estudantes, desvalorização dos profissionais da educação e afastamento das famílias e das comunidades dos processos educativos nas escolas.

Isso tudo, porque não é mais o profissional do estado e nem do município, é um profissional privatizado de uma organização social que tem jornadas diferentes, remunerações diferentes, não tem direito a tempo de estudo, não tem direito ao piso nacional e quando o município municipalizou e privatizou ao mesmo tempo fez tudo isso para baratear o custo da educação. O mesmo informa que o município de Mateus Leme-MG, já presenciou dificuldades de pagar a folha do pagamento, logo após a municipalização, com enorme número de novas matrículas, o recurso não chegou, com isso o salário de todos os servidores foi atrasado

No Canal do Youtube, é apresentado um vídeo do município de Mateus Leme, publicado no dia 31/09/2023, que desde maio 2022 o município vem sofrendo os impactos da municipalização das escolas da rede estadual. De acordo com o vídeo, a escola também está coabitada com a rede municipal e estadual juntas. Os alunos têm que sair da escola e andar vários metros para chegar no anexo “um centro poliesportivo” para dar continuidade à aula.

Profissionais da mesma localidade, que já trabalhavam há três, quatro anos na rede estadual detalharam as péssimas condições de trabalho e demissões em massa, tiveram que buscar empregos

em outras localidades. Há inúmeros relatos de profissionais que detalham as péssimas condições de trabalho causando adoecimento, além da falta de estrutura e demissões em massa, pessoas que trabalharam três, quatro, cinco anos, tiveram que buscar emprego em outro município.

A realidade do estudante não é melhor: “Desde que ocorreu a municipalização, a nossa realidade tem sido adoecedora. Muitos profissionais perderam seus postos de trabalho, tiveram que procurar empregos em outras cidades. As ASBs, por exemplo, estão sobrecarregadas, a biblioteca está sendo dividida em dois setores, não há espaço na escola. Agora nós temos que utilizar um anexo que fica no outro quarteirão, os alunos têm que atravessar a rua. Então, dessa forma, a nossa realidade tem sido muito cruel” (depoimento de uma professora).

Assim, o enfrentamento ao processo de municipalização da rede estadual de Minas Gerais converge resistências. Contudo, essas resistências se concretizam na produção de evidências empíricas localmente produzidas e na produção de respostas a políticas e projetos implantados pelo governo Romeu Zema. Nesse direcionamento, pretendemos que este estudo traga contribuições para outros pesquisadores interessados pela temática aqui apresentada e, como forma também de resistência, essa pesquisa seguirá sendo aprofundada em um futuro doutorado.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, C. R. **Estudo da natureza do trabalho do professor: pressupostos metodológicos**. 72 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de estudos avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1993.
- ALVARENGA, D. Taxa de desemprego do Brasil deve ficar entre as maiores do mundo em 2022; Veja ranking. **G1**, 28/04/2022 04h00. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/04/28/taxa-de-desemprego-do-brasil-deve-ficar-entre-as-maiores-do-mundo-em-2022-veja-ranking.ghtml>. Acesso em: 9 jan. 2024.
- ALVES, C.A.de. **A política de municipalização do ensino fundamental no Estado do Pará a partir da ótica dos gestores estaduais da educação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertacharles.pdf>. Acesso em: 13 maio 2024.
- ALVES, G. **Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho**. Bauru: Praxis, 2013.
- AMORIM, A. M.; OLIVEIRA, D.F. de M. **Perfil dos professores designados da rede estadual de ensino de Minas Gerais (REE-MG)**. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT14_66.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.
- ANNEGUES, A. C.; PORTO JÚNIOR, S.; FIGUEIREDO, A. E. Tamanho da Turma e Desempenho Acadêmico dos Universitários: evidência para a UFPB. **Artigo**, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-41615014ase>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/tGSb8Tc9V57gnNWjS87WcmP/?format=pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2024.
- ANTUNES, R. (org). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho / Ricardo Antunes – 16. ed. – São Paulo: Cortez, 2015.
- ANTUNES, R. **Coronavírus: O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal, Marxismo e educação em debate**, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez; Campinas, SP: Unicamp, 2002.

ASSEMBLEIA DE MINAS GERAIS. 05/05/2021. Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia. **YouTube**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q_oE7QO7bIQ&t=3514s. Acesso em: 11 maio 2024.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. **Municipalização de escolas preocupa população de Mateus Leme**: Adesão do município ao projeto Mãos Dadas, do Governo do Estado, é criticada por professores e alunos. 04 maio 2022. Disponível em: https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2022/05/04_municipalizacao_de_escolas_preocupa_populacao_de_mateus_leme. Acesso em: 11 maio 2024.

AZANHA, J. M. P. **Uma Ideia sobre a Municipalização do Ensino**. Estudos Avançados, 1991.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOTH, I. J. **Municipalização da Educação: Uma Contribuição para um Novo Paradigma da Gestão do Ensino Fundamental**. Campinas-SP: Papirus, 1997.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, P. **Contrafogos 1**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 maio 2024.

BRASIL. **Orientações para cursos de formação de professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino**. Brasília (DF): Documento Base (Formulação Preliminar) Comissão SEB/MEC, 2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/03/doc_formprof_didmetpe-6.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BROWN, W. **Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution**. Zone Books, 2015.

CABRAL, D. **Lei de Interpretação do Ato Adicional de 1834**. Publicado em 28 de maio de 2014. Última atualização em 17 de abril de 2020. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/278-lei-de-interpretacao-do-ato-adicional-de-1834>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CADENA. Apresentação mãos dadas Itaúna. 2021. Disponível em: <https://cdn-wp.cadena.com.br/clubefm93-itauna/uploads/2021/08/09111019/Apresentacao-maos-dadas-Itauna-Diego-Oliveira-Dieese.pdf>. Acesso em: 12 maio 2024.

CANAL DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. A municipalização e o descarte dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no governo Zema. Youtube. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-VrkpM0OBQI>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CHAMON, M. L. **Os bastidores da escola sob a ótica da divisão do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COLARES, A.; I. S.; COLARES, M. L. Educação mercadoria? Empresariamento? defensores da educação como direito público, uni-vos! **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-22, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53432>. Acesso em: 10 de maio de 2024.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 2005.

CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA (CPP). CPP repudia anúncio arbitrário de municipalização de escolas na cidade de São Paulo. **Redação CPP**. Publicado em 8 de janeiro de 2024. Atualizado em 11 de janeiro de 2024 às 13:32. Disponível em: <https://cpp.org.br/cpp-repudia-anuncio-arbitrario-de-municipalizacao-de-escolas-na-cidade-de-sao-paulo/>. Acesso em: 9 jan. 2024.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

EDUCAÇÃO. **20% dos professores brasileiros lecionam em mais de uma escola, nos EUA, são 1,7%**, 22 nov. 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/11/22/professores-brasileiros-trabalham-em-mais-de-uma-escola/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

ESTADÃO. **Brasil cai para última posição em ranking sobre prestígio do professor**. 2018. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/brasil-cai-para-ultima-posicao-em-ranking-sobre-prestigio-do-professor>. Acesso em: 12 maio 2023.

FACHIN, O. **Fundamentos da pesquisa da Metodologia científica**: noções básicas em pesquisa científica. São Paulo: Saraiva, 2017.

FERNANDO, L. Coordenador do Sind-UTE/MG Subsede, na Audiência Pública. "Municipalização em Betim". **Instagram**, 20 de setembro de 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/sindutebetim/p/CxbK9IOLYlm/>. Acesso em: 13 maio 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. PDF.

FREITAS, L. C. de. Aprisionadas em uma Democracia Aprisionada: Anotações para uma Resistência Propositiva. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 906-926, out./dez. 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i4.8654333. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/12/escolasapriionadashistedbronline18.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2024.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** [online]. 2012, vol.33, n.119, pp.379-404. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. **Revista Escola SA**. Brasília: CNTE. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=nIZpaPkAAAAJ&citation_for_view=nIZpaPkAAAAJ:9yKSN-GCB0ICf. Acesso em: 3 jan. 2024.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991. - (Biblioteca básica).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, F. G. Conflito social e estado de bem-estar social: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 2, mar./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/dvHMHgG5NDdvZH6wy54fDDq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 maio 2024. DOI: 10.1590/S0034-76122006000200003.

GOV.BR. **Audiências Públicas**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-publicas>. Acesso em: 11 maio 2024.

GORZ, A. **O imaterial**: Conhecimento, valor e capital São Paulo: Annablume, 2005.

GRUPO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS DO SUL DE MINAS (GEESUL).

Panorama Educacional em Minas Gerais: Dados do CENSO da Educação 2023. 27 fev. 2024. Disponível em: <https://geesul.com.br/panorama-educacional-em-minas-gerais-dados-do-censo-da-educacao-2023/>. Acesso em: 11 maio 2024.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações.** Tradução de Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1996.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Loyola, 2008.

HYPÓLITO, Á. M. Reorganização generalista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, out./dez. 2011.

HYPOLITO, Á. L. **Trabalho docente: classe social e relações de gênero.** Campinas: Papius, 1997.

JOVEM PAN NEWS. Governo de MG nega falta de diálogo com escolas [vídeo]. **YouTube**, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2Sksh49PNy0>. Acesso em: 10 maio 2024.

KREIN, J. D.; Oliveira, R. V. Os impactos da Reforma nas condições de trabalho. *In*: J. D. Krein, R. V. Oliveira; V. A. Filgueiras (Orgs.), **Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade** (p. 127-155). Campinas, SP: Ed. Curt Nimuendajú, 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZZARATO, M. **Trabalho imaterial.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I.** São Paulo: Boitempo, 1979.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados /** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 7. Ed. – 6. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. *In*: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARX, K. **1818-1883 – Manuscritos econômico-filosóficos /** Karl Marx; tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri, - (4. Reimpr.), - São Paulo: Boitempo, 2010, il – Coleção Marx e Engels.

MARX, K. **Grundrisse: fundamentos da crítica da economia política.** Ebook, 1953. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_\(boitempo\)_completo.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_(boitempo)_completo.pdf). Acesso em: 10 maio 2024.

MARX, K. **O capital.** São Paulo: Edições 70, 2017.

MARX, K. **Capítulo VI Inédito de O Capital**. 1ª ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências humanas Ltda, 1968. Tradução de Eduardo Sucupira Filho.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Manuscrito econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 1968.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã. Feuerbach**: a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. Tradução de Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, K. **Manuscritos-econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo. 2004.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. v. 1, livro 1, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, K. **Capítulo VI Inédito de O Capital**. - 1ª ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências humanas Ltda, 1978. Tradução de Eduardo Sucupira Filho.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILITÃO, S. C. N. Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo: Processo e Tendências. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Ano III, Número 06, julho de 2005. ISSN 1678-300X. Disponível em: https://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/hYWTkR1ixGONxTI_2013-6-28-12-39-19.pdf. Acesso em: 31 jan. 2024.

MINAS GERAIS. **Geografia**: dados gerais. 202? Disponível em: <https://www.mg.gov.br/pagina/geografia>. Acesso em: 8 de maio de 2024.

MINAS GERAIS. **Projeto de Lei nº 2.657/2021**. Institui o Projeto Mãos Dadas. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/projetos-de-lei/texto/?tipo=PL&num=2657&ano=2021>. Acesso em: 10 maio 2024.

MINAS GERAIS. **Romeu Zema Neto**. s.d. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/governadoratual>. Acesso em: 13 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.600/2021**. Dispõe sobre a participação de servidores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais nos cursos de graduação (segunda licenciatura) e pós-graduação lato sensu (especialização) a serem ofertados pelas Universidades Estaduais, dentro do Projeto “Mãos Dadas”. N.1260.01.0059434/2021-32/2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão; Secretaria de Estado de Educação. **Edital SEPLAG/SEE Nº 03/2023**. Concurso público para provimento de cargos das carreiras de Professor de Educação Básica, Especialista em Educação Básica, Analista Educacional, Analista de Educação Básica, Técnico da Educação e Assistente Técnico de

Educação Básica do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/05/Edital-SEPLAG-SEE-3-de-2023.pdf>. Acesso em: 17 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Principais programas e projetos**. [S.d.]. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/principais-programas-e-Projetos/>. Acesso em: 4 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197**, de 26 de dezembro de 2018. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Projeto de Lei nº 2.657/2021**. 2021a. Institui o Projeto Mãos Dadas. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/projetos-de-lei/texto/?tipo=PL&num=2657&ano=2021>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.584**, de 2021. 2021b. Dispõe sobre o Projeto Mãos Dadas. 2021. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/RESOLUCAO-SEE-No-4.584_2021.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, 1994. Minayo, M. C. S. p.21-22.

MINTO, L. W. **Estado Mínimo**. HistedBr. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/estado-minimo>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MONLEVADE, J. **Contos & De\$contos – Educação pública no Brasil**. Ceilândia/DF: Ideia, 1997.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 14, nº 001, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2001 – pp.7-25.

MUNDO EDUCAÇÃO. **Minas Gerais**. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/minas-gerais.htm>. Acesso em: 8 jun. 2024.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Lisboa: Editora Porto, 2ª edição, 1991

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A.(org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 1999.

NÓVOA, A. **O professor se forma na escola**. São Paulo: Nova Escola, 2022.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 01, p. 11-20, jan./jun. 1999. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

- OLIVEIRA, C. de. A municipalização do ensino brasileiro. *In*: OLIVEIRA, C. *et al.* **Municipalização do ensino no Brasil**: algumas leituras. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.
- OLIVEIRA, C. R. de. **História do trabalho**. São Paulo: Editora Ática, 1987. (Série Princípios).
- OLIVEIRA, D. A. (org). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004.
- OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis - Rio de Janeiro, Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, D. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. *In*: BRUNO, L. *et al.* **Poder e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.
- PARTIDO NOVO. **Liberdade ainda que tardia**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MG/2022802018/130000600702//proposta_1533160671813.pdf. Acesso em: 17 out. 2023.
- PEIXOTO, E. *et al.* O capital contra a educação da classe trabalhadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p.1-16, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33557/19398>. Acesso em: 3 jan.2024.
- PIMENTEL, F. **Mais uma mentira**. Minas Gerais, 18 jul. 2023. Instagram: @pimentel_minas. Disponível em <https://www.instagram.com/p/Cu13KHdrzQQ/>. Acesso em: 28 jul.2023
- PNE EM MOVIMENTO. Base Legal. s.d. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/17-cooperacao-federativa/31-base-legal>. Acesso em: 9 jan. 2024.
- PREVITALI, F. S.; VIEIRA, M.S. Trabalho, educação e sociedade: a formação do trabalhador no âmbito acumulação de capital. **Revista Histerbr on-line**, Campinas, n. Especial, p.92-111, mai.2009.
- PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Organização e controle do trabalho no capitalismo contemporâneo: a relevância de Braverman. **Cadernos Ebape.Br**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, out./dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395115088>
- PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Normalização do trabalho precário: a experiência europeia e brasileira. **Lutas Sociais**, [S. l.], v. 24, n. 44, p. 32–47, 2021. DOI: 10.23925/ls.v24i44.52216. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/52216>. Acesso em: 24 jun. 2024.
- RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REVISTA EDUCAÇÃO. 20% dos professores brasileiros lecionam em mais de uma escola; nos EUA, são 1,7%. Publicado por Redação revista Educação em 22 nov. 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/11/22/professores-brasileiros-trabalham-em-mais-de-uma-escola/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Dermeval Saviani, - 24. ed. – São Paulo: Cortez: Autores associados, 1991. –

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40. Jan./abr. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia, trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia** / Dermeval Saviani. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia, trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. A relação trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-80, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados. DP&A, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Cartilha Projeto Mãos Dadas** - Orientações [PDF]. 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 11 maio 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Projeto Mãos Dadas, do Governo de Minas, já aplicou mais de R\$ 1 bilhão na rede municipal de ensino mineira**. 20 jul. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/projeto-maos-dadas-do-governo-de-minas-ja-aplicou-mais-de-r-1-bilhao-na-rede-municipal-de-ensino-mineira/>. Acesso em: 11 maio 2024.

SIND-UTE/MG. **Sind-UTE/MG reivindica a suspensão do Memorando N° 87** – Reposição de horas para ASB's atingidos pelo programa Minas Consciente. 11 nov. 2021. Disponível em: <https://sindutemg.org.br/noticias/sind-ute-mg-se-reune-com-a-see-mg-cobra-solucao-para-o-caos-enfrentado-pelos-as-servidores-as-prejudicados-pelos-projetos-maos-dadas-e-somar-a-suspensao-do-memora/>. Acesso em: 10 maio 2024.

SINDESPE-MG, 2021. **Nota sobre o processo de municipalização das escolas estaduais.** Disponível em: <https://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2021/05/Nota-sobre-municipaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 maio 2024.

SIND-UTE. A realidade de uma escola municipalizada! **YouTube**, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kmjw1h4iKXU>. Acesso em: 11 maio 2024.

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.** Publicado em: 01 ago. 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: 13 maio 2024.

SINTRAM, Sindicato dos Trabalhadores Municipais de Divinópolis. **Técnico do Dieese confirma tentativa do governo do Estado de forçar municipalização de escolas em Divinópolis.** 21 de setembro de 2023. Disponível em: <https://sintramdiv.org/tecnico-do-dieese-confirma-tentativa-do-governo-do-estado-de-forcar-municipalizacao-de-escolas-em-divinopolis/>. Acesso em: 8 de maio de 2024.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **Anais...VI ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE: BRASÍLIA (DF), 2013.** Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 27 maio 2022.

SILVA, A. R. L. **Designação e trabalho docente em Minas Gerais: a força de trabalho educativa no contexto estatal capitalista.** 2022. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SOUZA, M. M. **Imperialismo e educação do campo.** Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **RBE, ANPED**, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. A Municipalização do ensino primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 27, n. 66, abr. p.22-43, abril/jun.1957.

TORRES, J. M. D. **O ser professor na rede municipal de Uberlândia: histórias atravessadas pela readaptação funcional - 2000 a 2014.** 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI

<https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.433>. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16509>. Acesso em: 2 jan. 2024.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

ANEXOS

Link de acesso à Cartilha do Projeto Mãos Dadas

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Cartilha%20Projeto%20M%C3%A3os%20Dadas.pdf>. Acesso em: 23 de jun. 2024.

PL. 2.637/2021 - Institui o Projeto Mãos Dadas



**ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS**

PL. 2.657/2021

AUTOR:

Governador Romeu Zema Neto

EMENTA:

Institui o Projeto Meos Dados.

COMISSÕES:

Constituição e Justiça
Educação, Ciência e Tecnologia
Fiscalização Financeira e Orçamentária

Panfleto Mãos Dadas



O atual governo estadual tem como prioridade a política de descentralização na área educacional, que implica o encolhimento do Estado e a redução de sua esfera de responsabilidade. É certo que, desde 2019, o governo Zema adotou estratégias diversas para diminuir as matrículas e dessa forma desresponsabilizar-se da oferta do ensino público.

A uma série de políticas que ignoram as necessidades das comunidades escolares, atropelam a gestão democrática e comprometem a qualidade do ensino, o governo Zema acrescenta as medidas de implementação do processo de municipalização do ensino fundamental, sistematizadas no Projeto Mãos Dadas.

A municipalização é uma das formas pelas quais o governo Zema opera para desresponsabilizar o Estado pela oferta da Educação. Na verdade, em movimentos paralelos Zema pretende empurrar os anos iniciais e finais do Ensino fundamental para os municípios, enquanto privatiza o Ensino Médio, através do Projeto Somar.

Aos municípios, o Estado tem apresentado “vantagens” financeiras, sem garantias de que os recursos permanentes cobrirão os gastos com as escolas municipalizadas.

Especialmente a partir de 2021, a SEE/MG transformou-se num verdadeiro balcão de negócios, no qual se promove uma troca que envolve a transferência de recursos do FUNDEB aos municípios que aderirem ao projeto e assumirem a responsabilidade pela oferta das matrículas no Ensino Fundamental

na Estadual de Ensino de Minas Gerais propositalmente fragilizado e, na prática, pelo próprio Governo.

DO INTERIOR PARA A CAPITAL NOVA OFENSIVA DO GOVERNO CONTRA AS ESCOLAS PÚBLICAS

Belo Horizonte tem enorme importância para o governo estadual. Aqui, o **objetivo é reduzir cerca de quase 80 mil estudantes das escolas estaduais para as escolas municipais.** Isso aumentaria em 78,2% o total de matrículas dos pela prefeitura, sem nenhuma garantia de recursos proporcional de recursos.

Uma rápida avaliação desse dado é necessária para compreendermos que os impactos serão devastadores e avassaladores nas duas redes. **Estima-se que serão necessários 40.000 trabalhadores em educação somente em Belo Horizonte.**

Veja:

Em 2022, o valor investido pela Prefeitura de Belo Horizonte por aluno do ensino fundamental foi de R\$ 15.585,61, incluindo remuneração dos professores, em educação, aquisição de mobiliário, luz, telefone, etc.

Para chegar a esse nível de investimento em educação fundamental, a prefeitura precisa complementar os recursos do Fundeb com recursos próprios, através da arrecadação de impostos e transferências de recursos.

O problema é que os recursos próprios

RESOLUÇÃO SEE Nº 4.584/2021.

Dispõe sobre o Projeto Mãos Dadas.

A **SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS**, no uso de suas atribuições conferidas pelo artigo 93, da Constituição do Estado de Minas Gerais,

RESOLVE:

Art. 1º - O Projeto Mãos Dadas se baseia na cooperação mútua entre Estado e Municípios para o desenvolvimento do ensino público no município, conforme previsto no art. 211 da Constituição da República e no art. 10, II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei Nº 9.394/1996, e tem como objetivo a implantação de medidas de estruturação do Sistema de Educação junto aos municípios, para a descentralização do ensino, mediante a transferência da gestão administrativa, financeira e operacional, prioritariamente, do atendimento aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das unidades escolares da Rede Estadual para a Rede Municipal.

Art. 2º- São diretrizes do Projeto Mãos Dadas:

I - assegurar o atendimento a todos os estudantes, em todos os níveis de ensino, oferecendo vagas na Rede Pública de Ensino;

II - fortalecer a integração de esforços das esferas Estadual e Municipais para a concretização do funcionamento das escolas, através da celebração de convênios que garantam as condições adequadas para o atendimento aos estudantes;

III - adotar medidas, pelo Poder Público, que promovam a ampliação das oportunidades educacionais, com vistas à redução da evasão e das desigualdades locais e regionais, com a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral, oferta de vagas do Ensino Médio diurno e cursos profissionalizantes;

IV - valorizar os professores da rede estadual de ensino, com a oferta gratuita de cursos de formação complementar (licenciatura e pós graduação) aos professores efetivos envolvidos no processo de absorção dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme adesão do município ao Projeto;

V - capacitar os profissionais da rede municipal de ensino, com a oferta gratuita de cursos de Formação Continuada em EAD, aberta aos professores, às equipes técnicas e às lideranças da Secretaria Municipal de Educação, pertinentes às suas áreas de atuação, nos municípios que aderirem ao Projeto;

VI - promover a capacitação dos gestores escolares da rede estadual de ensino, envolvidos no processo de absorção dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme adesão do município ao Projeto, através da oferta gratuita de cursos de formação complementar (pós graduação);

VII - fortalecer a articulação entre as esferas Estadual e Municipais para melhor aproveitamento dos recursos e concretização das ações, realizando o acompanhamento sistemático pelas Superintendências Regionais de Ensino e Secretarias Municipais de Educação, nos municípios que aderirem ao Projeto;

VIII - promover a absorção da demanda de estudantes, prioritariamente, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pelos municípios que aderirem ao Projeto, de forma consensual.

Art. 3º - A adesão do município ao Projeto Mãos Dadas ocorrerá mediante o preenchimento e assinatura do Termo de Adesão, a ser celebrado com a SEE.

Art. 4º - Para a consecução do Projeto Mãos Dadas, caberá à Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) as seguintes obrigações:

I - promover a transferência dos encargos técnico-administrativos e pedagógicos referentes ao Ensino Fundamental para os municípios aderentes;

II - estender as medidas de assistência pedagógica da Rede Pública Estadual às escolas da Rede Pública Municipal, de acordo com a avaliação da necessidade do Município e com a disponibilidade da área competente da SEE;

III - fortalecer a articulação das Superintendências Regionais de Ensino com os órgãos municipais de educação no desenvolvimento das ações educacionais;

IV - apoiar técnica e financeiramente o município, em conformidade com o art. 182 da Constituição Estadual, na medida da disponibilidade financeiro-orçamentária, para execução das ações do Projeto, por meio da celebração de instrumento próprio, para os objetos previstos nesta Resolução;

V - estabelecer diretrizes, orientações técnicas e acompanhar as ações relativas à movimentação de pessoal das unidades escolares envolvidas no Projeto Mãos Dadas, nos termos da legislação vigente.

Art. 5º - Para a consecução do Projeto, caberá ao Município as seguintes obrigações:

I - prever, dentro de seu orçamento anual, os recursos destinados à execução do Projeto, assim como as obrigações decorrentes do convênio celebrado;

II - garantir a denominação da unidade escolar estadual que passará para Administração Municipal;

III - zelar pela guarda e manutenção do patrimônio móvel e imóvel das unidades escolares absorvidas, de acordo com o Termo de Cessão de Uso assinado;

IV - submeter à SEE qualquer proposta de alteração na estrutura física das unidades escolares absorvidas (ampliação e manutenção) que se encontrarem fora das condições necessárias ao pleno funcionamento; e

V – providenciar a autorização legislativa a que se refere o art. 3º da Lei Estadual nº 12.768/1998, bem como todas as formalidades estabelecidas pela referida norma.

Parágrafo único. No caso de cessão do imóvel, o cessionário somente poderá, caso seja necessário, edificar benfeitorias no imóvel com expressa concordância por escrito do cedente, as quais serão incorporadas ao patrimônio do Estado, não podendo o cessionário invocar em seu favor qualquer direito à indenização ou retenção, seja a que título for.

Art. 6º - Fica garantido o repasse de recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Quota Estadual do Salário Educação - QESE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE correspondentes ao número de matrículas do Ensino Fundamental das escolas estaduais assumidas pelo município, conforme tenham sido atribuídas ao Estado no Censo Escolar mais recente.

Art. 7º - Para consolidar a cooperação entre os Entes, por meio do Projeto Mãos Dadas, além do repasse dos recursos financeiros provenientes FUNDEB, QESE e do PNAE nos termos do art. 6º, o Estado poderá ofertar ao município aderente os seguintes atendimentos:- repasse de recursos financeiros para aquisição de bens permanentes e de consumo;

I - repasse de recursos financeiros para a execução de obras;

II - cessão de imóvel para funcionamento de unidades escolares;

III - doação de mobiliário e equipamentos escolares;

IV - adjunção, com ônus para o Estado, de servidor efetivo ocupante de cargo do Quadro do Magistério, lotado nas escolas contempladas pelo Projeto Mãos Dadas, com validade por tempo indeterminado, havendo interesse do Estado e do Município, observada a anuência do servidor, sem prejuízo dos direitos e das vantagens do cargo efetivo.

Parágrafo único. Para a execução dos atendimentos previstos no presente artigo, serão celebrados instrumentos jurídicos específicos, observada a legislação vigente, aplicável a cada instrumento.

Art. 8º - Em decorrência do Projeto Mãos Dadas, a Secretaria de Estado de Educação poderá autorizar, excepcionalmente, na forma do regulamento:

I - ao ocupante do cargo de provimento em comissão de Diretor de Escola Estadual, que será absorvida integralmente pelo município, no Projeto Mãos Dadas, assumir a função gratificada de Vice-Diretor em outra Escola Estadual, até a realização do próximo processo de escolha pela Secretaria de Estado de Educação;

II - ao detentor de função gratificada de Vice-Diretor de Escola Estadual de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplada no Projeto Mãos Dadas, manter a função de Vice-Diretor na mesma Escola Estadual ou em outra, quando for o caso, até a realização do próximo processo de escolha pela Secretaria de Estado de Educação;

III - cessão de servidor efetivo de cargo do Quadro Administrativo, nos termos da legislação vigente.

Art. 9º - Serão suspensas as transferências de recursos do Projeto Mãos Dadas ao município que:

I – utilizar os recursos em desacordo com os objetivos e as normas estabelecidas em regulamento para execução do projeto;

II – apresentar a prestação de contas em desacordo com a forma e o prazo estabelecidos.

Parágrafo único. No caso de ocorrência das ações previstas nos incisos I e II deste artigo, as sanções serão precedidas do devido processo legal de tomada de contas especial, conforme legislação vigente, ressalvado o repasse dos recursos do FUNDEB e PNAE, que cumprem legislação específica.

Art. 10º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, Belo Horizonte, 2021.

Julia Sant'Anna

Secretária de Estado de Educação

O custo da municipalização do Projeto Mãos Dadas

Tupaciguara _ MG

Considerações gerais

- O número de matrículas foi obtido através das informações do Censo Escolar da Educação Básica, divulgado pelo Inep, do ano de 2021 (último dado disponível). A SEE/MG possui informações atualizadas das matrículas do ano de 2022, porém ainda não são públicas e por isso, pode haver divergência de informações.
- Para o cálculo das estimativas é considerado o total de matrículas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental das Escolas Estaduais Ana Esterlita Alves, Brulino Mamede e Clertan Moreira do Vale, uma vez que o número correto de matrículas a ser municipalizada é uma informação que a SEE/MG repassa à Prefeitura, portanto, não é uma informação pública.
- Mesmo que a municipalização seja feita de forma gradual, isto é, uma parcela de alunos será municipalizada em um ano e o restante em anos seguintes, o impacto estimado, ao final da municipalização será o mesmo calculado neste estudo, que considera a municipalização total em um único ano.
- Caso a municipalização seja realmente de apenas uma parte dos alunos, o resultado apresentado pode ser recalculado proporcionalmente, por exemplo, se em um município existem 100 matrículas dos anos iniciais e a municipalização total acarretará um aporte de R\$ 1.000.000,00 da Prefeitura, no caso de municipalização parcial, 60 matrículas (60%), o novo aporte de recursos pela Prefeitura será de R\$ 600.000,00.

Disposições constitucionais e legais da área de atuação prioritária da educação

Na Constituição Federal de 1988, nos §§ 2º e 3º do art. 211 determina que os Municípios atuarão prioritariamente no **ensino fundamental** e na educação infantil e os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no **ensino fundamental** e médio. Portanto, de acordo com a Constituição Federal, o ensino fundamental é atuação prioritária tanto dos municípios, quanto dos Estados.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no inciso II do art. 10 diz que é incumbência dos Estados definir com os Municípios, **formas de colaboração na oferta do ensino fundamental**, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público. Já no inciso VI, também do art. 10, que os Estados devem assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei.

O inciso V do art. 11 da LDB diz que é incumbência dos Municípios oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Ou seja, em nenhuma legislação determina que o atendimento ao ensino fundamental (ou apenas os anos iniciais) é obrigatoriedade dos municípios, muito menos, que não é de responsabilidade dos Estados. Pelo contrário, determina que ambos possuam ofertar o atendimento do ensino fundamental.

O Governo de Minas e algumas Prefeituras propagam uma narrativa que o ensino fundamental é exigência da legislação, que está na Constituição Federal que a competência e a obrigação do atendimento ao ensino fundamental é do município, ou seja, o ensino fundamental não seria atuação prioritária da rede estadual, Se essa narrativa fosse verdadeira, o Governo do Estado não receberia recursos do Fundeb relativo às matrículas do ensino fundamental, seja dos anos iniciais ou dos anos finais.

Por exemplo, na antiga legislação do Fundeb, no § 1º do art. 21 da Lei nº 11.494/07, tem a seguinte redação: “Os recursos poderão ser aplicados pelos Estados e Municípios indistintamente entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica nos seus **respectivos âmbitos de atuação prioritária**, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal”.

A atual legislação, no § 1º do art. 8 da Lei nº 14.113/20 a redação sobre a forma de utilização dos recursos é a seguinte: “Os recursos serão distribuídos ao Distrito Federal e aos Estados e seus Municípios, considerando-se exclusivamente as matrículas nos **respectivos âmbitos de atuação prioritária**, conforme os §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal, observado o disposto no § 1º do art. 25 desta Lei”.

O referido § 1º do art. 25 da Lei nº 14.113/20 diz o seguinte: “observado o disposto nos arts. 27 e 28 desta Lei e no § 2º deste artigo, os recursos poderão ser aplicados pelos Estados e pelos Municípios indistintamente entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica nos seus **respectivos âmbitos de atuação prioritária**, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal”.

Segundo a Portaria Interministerial MEC/ME Nº 3, de 24 de maio de 2021, para cálculo do repasse do Fundeb ao Governo de Minas foram consideradas 307.295 matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental, 646.825 matrículas dos anos finais do ensino fundamental e 37.695 matrículas do ensino fundamental de tempo integral. Portanto, sim, como deixa claro a Constituição Federal, a LDB e a Legislação do Fundeb, os Estados podem sim ofertar vagas para o atendimento do ensino fundamental (inclusive dos anos iniciais) e ainda assim, receberem recursos do Fundeb.

Outro exemplo, há 505 matrículas da educação infantil que são atendidas pelo Governo de Minas. A educação infantil não é atuação prioritária do Estado e é justamente por não ser prioritária, que no cálculo do Fundeb, na Portaria Interministerial MEC/ME Nº 3, de 24 de maio de 2021 o total de matrículas da educação infantil considerada para cálculo, é zero.

Matrículas

Em caso de adesão ao Projeto Mãos Dadas, na rede municipal de ensino de Tupaciguara, aumentará 61,4% o total de alunos atendidos no ensino fundamental, com o aumento de 820 alunos.

Tabela 1 - Total de matrículas do ensino fundamental a ser municipalizada, por rede de ensino – Tupaciguara/MG – 2021

Rede de Ensino	Anos Iniciais	Anos Finais	Total
Municipal	985	350	1.335
Estadual	343	477	820
Total após municipalização	1.328	827	2.155
Aumento	34,8%	136,3%	61,4%

Fonte: Inep, Censo Escolar.

Elaboração: Subseção Dieese no Sind-UTE/MG.

Repasse de recursos

No Projeto Mãos Dadas há duas formas de repasse de recursos, uma de recurso próprio do estado destinado ao Projeto e outra, que é a transferência dos recursos recebidos pelo Governo do Estado, com base no número de matrículas, para a Prefeitura.

O Projeto Mãos Dadas prevê distribuir recursos entre as Prefeituras que aderirem ao Projeto. Para o ano de 2022 o Governo do Estado não informou o montante previsto a ser distribuído, bem como, não inclui o Projeto de forma clara na LOA 2022. A forma de distribuição deste recurso, segundo o Governo do Estado, será de acordo com o número de matrículas e a necessidade de obra/reforma no município. Ressalta-se que esta metodologia não está publicada em nenhum documento oficial do Governo.

Ainda segundo o Governo, a Prefeitura tem a possibilidade de fazer uma contraproposta, caso a proposta do Estado não interesse. Ou seja, na prática não existe critério de distribuição desse recurso, e o valor será definido em negociação entre a Prefeitura e o Governo do Estado, e ainda, essa informação não é pública.

- Não há garantia que este recurso seja transferido para as prefeituras, pois como o próprio Governo informou no parágrafo único do art. 5º do Projeto de Lei nº 2.657/21 (PL do Mãos Dadas), a transferência de recursos depende de disponibilidade financeira e orçamentária.
- Com a municipalização, o Estado é obrigado a repassar às Prefeituras, todos os recursos que recebeu, decorrente do número de matrículas. Isso significa que a receita do Estado que financia a educação, reduzirá, mas as despesas do Estado permanecerão inalteradas, portanto, com menos receita para financiar os investimentos em educação, algum Projeto/Ação do Orçamento Anual da SEE/MG terá seu investimento reduzido.

A segunda forma de repasse de recursos está prevista na Lei Estadual n.º 12.768/98, em que o Governo do Estado é obrigado a repassar para a Prefeitura, todos os recursos recebidos que consideram o número de matrículas, como Fundeb, Salário-educação, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae). Esse repasse do Governo do Estado acontecerá apenas no ano em que acontecer a municipalização. A partir do ano seguinte, os repasses serão realizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Caso a Prefeitura municipalize todas as matrículas das três escolas da rede estadual, o Governo do Estado repassará para a Prefeitura o montante de R\$ 5,7 milhões, no primeiro ano, e a partir do ano seguinte, esses recursos serão transferidos pelo FNDE, conforme detalhado na **Tabela 2**.

Tabela 2 - Estimativa de repasse de recursos em decorrência da municipalização do ensino fundamental - Prefeitura de Tupaciguara/MG

Receita	Estimativa Prefeitura	Estimativa repasse Governo	Total	Aumento
Salário-Educação	467.076,45	286.893,40	753.969,85	61,4%
Pnae	96.120,00	59.040,00	155.160,00	61,4%
PDDE	26.700,00	16.400,00	43.100,00	61,4%
Fundeb	8.271.951,32	5.358.659,99	13.630.611,31	64,8%
Total	8.861.847,77	5.720.993,39	14.582.841,16	64,6%

Fonte: FNDE, Estimativa de Repasses das Quotas Estadual e Municipal do Salário-educação e os respectivos coeficientes de distribuição para o exercício de 2021. Lei Federal 11.947/09. FNDE, valor per capita por dia letivo (ensino fundamental R\$ 0,36 por dia). Portaria Interministerial MEC/ME nº 2, de 29 de abril de 2021..

Elaboração: Subseção Dieese no Sind-UTE/MG.

Investimento decorrente da municipalização

A municipalização não pode ser analisada apenas pela ótica da receita, também deve ser considerada pela ótica dos investimentos a serem realizados pela Prefeitura para manter o atual nível de investimento e assim, evitar a queda na qualidade do ensino municipal.

Tabela 3 - Matrículas, Valor Investido por Aluno e Investimento no Ensino Fundamental – Prefeitura Municipal de Tupaciguara/MG – 2021

Ano	Matrículas AI	Investimento AI	Per capita AI
2019	1.204	23.088.130,69	19.176,19
2020	1.222	24.944.176,27	20.412,58
2021	1.335	29.495.850,88	22.094,27

Fonte: Inep, Microdados Censo Escolar. TCEMG, Fiscalizando com TCE.

Elaboração: Subseção Dieese no Sind-UTE/MG.

O valor investido pela Prefeitura de Tupaciguara, em cada um dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal, em 2021 foi de R\$ 22.094,27. Neste valor per capita estão incluídos todos os pagamentos com a remuneração dos trabalhadores em educação (efetivos e contratados) que estão ligados aos anos iniciais, aquisição de mobiliário, conta de água, luz, telefone etc.

Ao municipalizar, para cada aluno que ingressar na rede municipal, a Prefeitura deverá manter, no mínimo, o atual valor de investimento, caso contrário, com a redução de investimentos, não haverá garantia que o padrão da qualidade de ensino seja mantido e provavelmente diminuirá.

O Governo do Estado informou, em 2021, que investimento por aluno no Projeto Mãos Dadas é de R\$ 4.595,00, valor inferior ao investido pela Prefeitura. Não há informação se este valor foi alterado. Se a Prefeitura não mantiver o nível de investimento e realizar o proposto pelo Governo do Estado, o valor per capita será de R\$ 15.435,62, ou seja, haverá uma redução de 30,1% no investimento médio da Prefeitura, nos anos iniciais, e com isso, algum Projeto/Ação do Orçamento Municipal da educação será reduzido.

A metodologia de cálculo do Governo do Estado não leva em consideração os investimentos realizados pela Prefeitura, com recursos próprios, considera apenas os investimentos realizados com recursos de transferências legais e constitucionais. Os investimentos com recursos próprios da Prefeitura, foi o segundo maior investimento no ensino fundamental, R\$ 8,306 milhões e do Fundeb,

R\$ 11,555 milhões, no ano de 2021, e deve ser levado em consideração, pois são recursos que garantem a Prefeitura manter a qualidade do ensino na rede municipal.

Para manter o atual nível de investimento médio e a qualidade do ensino, ao aderir ao Projeto Mãos Dadas, será necessário um aumento no investimento de cerca de R\$ 18,117 milhões por ano. Como demonstrado na **Tabela 2**, o aumento de recursos será de R\$ 5,720 milhões, ou seja, valor inferior ao investimento necessário a ser realizado. Com isso, a Prefeitura deverá aportar, por ano, mais R\$ 12,396 milhões para manter o nível de investimento e qualidade da educação no município.

Tabela 4- Comparativo aumento investimento e aumento receita com a municipalização - Prefeitura Municipal de Tupaciguara/MG

Descrição dos investimentos	Valor
Investimento necessário para atender o aumento de matrículas	18.117.301,66
Aumento de Receita com a Municipalização	5.720.993,39
Aporte mínimo de recursos pela Prefeitura	12.396.308,27

Fonte: TCEMG, Fiscalizando com TCE.

Elaboração: Subseção Dieese no Sind-UTE/MG.

Observação: Mesmo que o valor proposto pelo Governo seja superior a R\$ 12.396.308,27, é um recurso que será utilizado para construção/reforma e não poderá ser utilizado, por exemplo, para pagamento de pessoal, além de ser um repasse específico, pois ao final da construção/reforma, não haverá mais repasse de recursos.

Mesmo com a proposta de adjunção, via resolução, por tempo indeterminado e com a tramitação na Assembleia Legislativa de Minas Gerais do PL do Mãos Dadas, existe a possibilidade do tempo de adjunção não ser mais indeterminado e com isso, será necessário que a Prefeitura realize concurso público ou contrate e o investimento anual para tal é o previsto na **Tabela 4**.

Metas do Plano Decenal de Educação

O Plano Decenal de Educação prevê que o atendimento da Creche seja de pelo menos 50% da população com idade de 0 a 3 anos de idade, e em Tupaciguara está em 32,16%, bem abaixo da meta. Isso significa que em 2020, das 1.144 crianças nesta faixa etária, 572 deveriam estar matriculadas em alguma creche do município (seja pública ou privada), mas o resultado foram 204 crianças de 0 a 3 anos fora da creche. Considerando a população total, independente da meta do PNE, em Tupaciguara 67,84% (776) das crianças de 0 a 3 anos estavam fora da Creche.

Tabela 5 - Taxa de atendimento da educação infantil - Tupaciguara - 2020

Taxa de atendimento 0 a 3 anos (%)	Taxa de atendimento 4 e 5 anos (%)
32,16	81,49

Fonte: Fundação João Pinheiro, Índice Mineiro de Responsabilidade Social.

Elaboração: Subseção Dieese no Sind-UTE/MG.

Na Pré-Escola a meta é de universalização do atendimento da população de 4 e 5 anos de idade e o atendimento está em 81,49%. Isso significa que em 2020, das 661 crianças nesta faixa etária, todas deveriam estar matriculadas em alguma unidade de educação infantil do município (seja pública ou privada), mas o resultado foram 122 crianças de 4 e 5 anos fora escola (18,51%).

Além desta situação, há uma diferença entre o valor investido por aluno da educação infantil em relação ao ensino fundamental de -96,13%, uma vez que em 2021 o per capita foi de R\$ 855,13. Mantendo este per capita, para alcançar a meta e incluir as 326 crianças que estavam fora da escola seria necessário um aporte de R\$ 279.261,88. Se considerar que o valor per capita da educação infantil tem que ser o mesmo do ensino fundamental, o aporte total de recursos para alcançar a meta passa para R\$ 7.213.342,54.

Tabela 6 – Investimentos adicionais necessários na educação infantil para alcançar a meta do PNE - Tupaciguara

Descrição dos investimentos	Creche	Pré-escola	Total Educação Infantil
Matriculas	368	539	907
Crianças fora da escola em relação a meta	204	122	326
Investimento necessário para atingir a meta (per capta educação infantil)	174.622,40	104.639,48	279.261,88
Investimento necessário para atingir a meta (per capta ensino fundamental)	4.510.501,61	2.702.840,92	7.213.342,54

Fonte: Fundação João Pinheiro, Índice Mineiro de Responsabilidade Social. TCEMG, Fiscalizando com TCE. Elaboração: Subseção Dieese no Sind-UTE/MG.

Considerações

Antes de sinalizar o interesse em aderir ao Projeto Mãos Dadas, é necessário que a Prefeitura elabore um plano plurianual relativo aos anos iniciais, para verificar o impacto da municipalização e assim verificar sua viabilidade, considerando também, o cenário em que a Prefeitura será responsável por realizar concurso ou contratar trabalhadores em educação para o atendimento dos alunos municipalizados.

É importante frisar, para aderir ao Projeto Mãos Dadas e ao mesmo tempo cumprir as metas do Plano Nacional de Educação em relação à educação infantil, o aporte adicional de recursos da Prefeitura vai variar de R\$ 12,675 milhões (mantendo o atual per capta da educação infantil) a R\$ 19,609 milhões (igualando o per capta da educação infantil ao per capta do ensino fundamental). Também é necessário esperar a tramitação do PL do Mãos Dadas na Almg, uma vez que o PL original pode sofrer alterações e outras obrigações, não prevista na proposta do governo, podem ser alteradas, como por exemplo, a necessidade de consulta à comunidade escolar, aprovação pela Câmara Municipal, ou até mesmo a fixação de um tempo máximo para adjunção.

Com o aumento do número de alunos, a Prefeitura pode argumentar que haverá aumento do recebimento de recursos, mas apenas o Fundeb e o Salário-educação podem ser utilizados para

pagamento de pessoal, os demais, PNAE, PNATE, PDDE, não podem. Com o aumento de alunos, será necessário o aumento de despesas, como manutenção das escolas e contratação de pessoal.

Para manter a atual estrutura, a Prefeitura necessita investir recursos próprios que não dependem da quantidade matrículas, mas sim, apenas da arrecadação de impostos e transferências, ou seja, o aumento do número de matrículas não fará aumentar a arrecadação de ICMS, IPVA, ISS, IPTU e etc. Dependendo apenas do aumento da arrecadação do Fundeb, que possui um valor por aluno inferior ao valor por aluno aplicado pela Prefeitura, não garantirá no médio e longo prazo que haverá recursos suficientes para manter, no mínimo, investimentos de R\$ 22.094,27 por aluno e a tendência será uma queda no investimento.

Exemplificando, em 2021, a Prefeitura investiu cerca de R\$ 24,5 milhões com o pagamento de pessoal do ensino fundamental, sendo que deste valor, R\$ 9,9 milhões (40%) com recursos vinculados da manutenção e desenvolvimento do ensino (exceto fundeb) e R\$ 14,5 (60%) com recursos do Fundeb. Isso evidencia que a Prefeitura necessita de recursos além do Fundeb para o pagamento de pessoal, recursos estes, que não aumentam ou diminuem devido ao número de matrículas.

Por fim, sem uma garantia da capacidade de financiamento da Prefeitura, no médio e longo prazo, além dos problemas a serem enfrentados pelos(as) trabalhadores(as) em educação da rede estadual (efetivos e contratados), há a possibilidade de problemas futuros para o financiamento da educação municipal.