

**FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO**  
**ESCOLA DE GOVERNO PROFESSOR PAULO NEVES DE CARVALHO**  
**CURSO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

**JULIA SIQUEIRA REIS**

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E PRECARIZAÇÃO DOCENTE: (Im)Possibilidade  
de aplicação para os Professores Designados da REE-MG**

**BELO HORIZONTE**

**2025**

**JULIA SIQUEIRA REIS**

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E PRECARIZAÇÃO DOCENTE: (Im)Possibilidade de aplicação para os Professores Designados da REE-MG**

Trabalho apresentado ao Curso de Graduação em Administração Pública, da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental.

Orientadora: Ana Luiza Gomes de Araújo

BELO HORIZONTE

2025

R375a Reis, Julia Siqueira.  
Avaliação de desempenho e precarização docente:  
(Im)Possibilidade de aplicação para os professores designados da  
REE-MG / Julia Siqueira Reis. – 2025.  
109 f. ; il.

Trabalho de conclusão de Curso (Bacharel em Administração  
Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho,  
Fundação João Pinheiro, 2025.

Orientadora: Profa. Ana Luiza Gomes de Araújo

Bibliografia: f. 91-97

1. Avaliação de desempenho - Educação - Minas Gerais. 2.  
Avaliação educacional - Professor - Minas Gerais. 3. Professor -  
Trabalhador temporário. 4. Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.  
5. Valorização profissional.

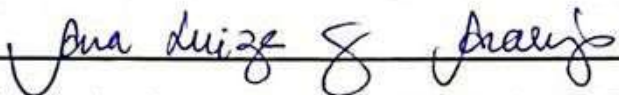
CDU 658.3:37(815.1)

Julia Siqueira Reis

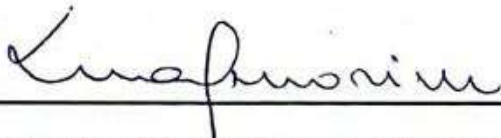
**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E PRECARIZAÇÃO DOCENTE: (Im)Possibilidade de aplicação para os Professores Designados da REE-MG**

Trabalho apresentado ao Curso de Graduação em Administração Pública, da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental.


**Aprovada na Banca Examinadora**



Professora Ana Luiza Gomes de Araújo (Orientadora) - Fundação João Pinheiro / FJP



Professora Marina Alves Amorim (Avaliadora) - Fundação João Pinheiro / FJP



Professor Agnez Saraiva (Avaliador) - Fundação João Pinheiro / FJP

Belo Horizonte, 11 de dezembro de 2025

**À minha mãe, professora efetiva da REE-MG, cuja pergunta simples "por que os designados/contratados não passam por nenhum tipo de avaliação?" inspirou esta pesquisa.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Fundação João Pinheiro, pela formação sólida, pelo ambiente de reflexão crítica e pelo compromisso público que orienta sua missão. Agradeço também a todos os professores e professoras que contribuíram para a minha trajetória acadêmica, compartilhando conhecimento, paciência e inspiração.

À minha orientadora, Ana Luiza Gomes de Araújo, registro minha profunda gratidão pela escuta atenta, pela orientação sensível e pragmática e pela confiança depositada neste trabalho desde o início. Sua presença foi essencial para que o processo de pesquisa se tornasse também um espaço de aprendizado e amadurecimento.

Aos meus amigos e amigas, especialmente aos “Cadelas”, obrigada por tornarem cada etapa mais leve, divertida e possível. A amizade e o apoio de vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

À minha família, por todo amor, compreensão e apoio incondicional, especialmente nos momentos de cansaço e dúvida. Nada disso seria possível sem vocês.

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a (in)aplicabilidade de uma política de avaliação de desempenho para professores designados/contratados da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG), investigando seus possíveis efeitos, desafios e implicações para a valorização docente. O estudo parte da constatação de que, embora o estado possua sistema robusto de Avaliação de Desempenho Individual (ADI) para servidores efetivos desde 2003, os professores temporários – que representaram 80,4% do corpo docente em 2023 – permanecem completamente excluídos de qualquer mecanismo institucional de avaliação. Contudo, mesmo diante de um quadro tão expressivo de precarização, a Lei nº 24.805/2024 e o Decreto nº 48.870/2024, ao regulamentarem a matéria no ano seguinte, optaram por não prever qualquer forma de avaliação de desempenho para os docentes, mantendo-os fora do escopo da política avaliativa simplificada instituída para outros servidores temporários. Adotando abordagem qualitativa exploratória fundamentada em análise documental, a investigação examinou normas jurídicas de Minas Gerais e da União sobre carreira docente e avaliação de desempenho, além da experiência do Distrito Federal, única unidade federativa que instituiu sistema avaliativo para professores temporários. A análise revelou processo histórico de precarização estrutural que inverteu a lógica constitucional, transformando a contratação temporária de exceção em regra. O exame da ADI demonstrou arcabouço técnico consolidado, mas com limitações operacionais significativas. A contradição central do sistema reside na inclusão dos ocupantes de cargos em comissão na ADI, cujos vínculos são igualmente temporários, enquanto professores temporários – que, embora juridicamente transitórios, frequentemente se perpetuam no exercício da função docente por longos períodos – permanecem excluídos, evidenciando que a exclusão não decorre de impossibilidades técnicas, mas de escolhas políticas. A experiência do DF oferece modelo concreto com avaliações semestrais articuladas com formação continuada. A pesquisa confirma que a avaliação pode contribuir para valorização profissional e qualificação pedagógica, desde que concebida de forma contextualizada e participativa. Conclui-se que a exclusão não se justifica por impedimentos técnicos, mas constitui escolha política que perpetua

desigualdades. A extensão de avaliação aos temporários representa medida necessária enquanto persiste a precarização, mas não substitui a solução definitiva: realização regular de concursos públicos e priorização do vínculo efetivo.

Palavras-chave: avaliação de desempenho; professores temporários; precarização do trabalho docente; valorização profissional; Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the (in)applicability of a performance evaluation policy for temporary teachers in the State Education Network of Minas Gerais (REE-MG), investigating its possible effects, challenges, and implications for teacher valorization. The study starts from the observation that, although the state has had a robust Individual Performance Evaluation (ADI) system for permanent civil servants since 2003, temporary teachers – who represented 80.4% of the teaching staff in 2023 – remain completely excluded from any institutional evaluation mechanism. However, even facing such an expressive scenario of precariousness, Law No. 24,805/2024 and Decree No. 48,870/2024, when regulating the matter in the following year, chose not to provide any form of performance evaluation for teachers, keeping them outside the scope of the simplified evaluation policy instituted for other temporary civil servants. Adopting an exploratory qualitative approach based on documental analysis, the investigation examined legal norms from Minas Gerais and the Union regarding teaching careers and performance evaluation, as well as the experience of the Federal District, the only federative unit that instituted an evaluation system for temporary teachers. The analysis revealed a historical process of structural precariousness that inverted the constitutional logic, transforming temporary hiring from exception to rule. The examination of the ADI demonstrated a consolidated technical framework, but with significant operational limitations. The central contradiction of the system lies in the inclusion of commissioned position holders in the ADI, whose employment bonds are equally temporary, while temporary teachers – who, although legally transitory, frequently perpetuate themselves in the teaching function for long periods – remain excluded, showing that exclusion does not stem from technical impossibilities, but from political choices. The DF experience offers a concrete model with semester evaluations articulated with continuing education. The research confirms that evaluation can contribute to professional valorization and pedagogical qualification, provided it is conceived in a contextualized and participatory manner. It concludes that exclusion is not justified by technical impediments, but constitutes a political choice that perpetuates inequalities. Extending evaluation to temporary teachers represents a necessary

measure while precariousness persists, but does not replace the definitive solution: regular public examinations and prioritization of permanent employment.

Keywords: performance evaluation; temporary teachers; precarization of teaching work; professional valorization; State Education Network of Minas Gerais.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2. VÍNCULOS JURÍDICOS DE CONTRATAÇÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS</b>	<b>16</b>
2.1 O vínculo efetivo: ingresso por concurso, efetividade e estabilidade	17
2.2 Designação como forma de contratação: origem, legislação e contexto	26
2.3 Convocação e contratação: novas modalidades de vínculos	30
<b>3. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO SETOR PÚBLICO E NA EDUCAÇÃO</b>	<b>36</b>
3.1 Fundamentos constitucionais e evolução histórica da avaliação de desempenho	36
3.2 O sistema de Avaliação de Desempenho Individual (ADI) em Minas Gerais: funcionamento e metodologia	45
3.3 Limitações da ADI e a exclusão dos professores temporários: contradições entre potencial técnico e aplicação restritiva	55
<b>4. METODOLOGIA</b>	<b>61</b>
4.1 Abordagem, fontes e categorias de análise	62
<b>5. ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO DISTRITO FEDERAL: AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PARA PROFESSORES CONTRATADOS</b>	<b>66</b>
5.1 O caso do Distrito Federal: uma experiência concreta de avaliação para temporários	67
5.2 Vantagens e desafios observados no desenho	71
5.3 Contribuições possíveis para o contexto mineiro	74
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO A - PLANO DE GESTÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO B - TERMO DE AVALIAÇÃO PARTE I</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO C - TERMO DE AVALIAÇÃO PARTE II</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO D - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO - CONTRATO TEMPORÁRIO</b>	<b>107</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira enfrenta desafios estruturais que comprometem a efetivação do direito constitucional à educação de qualidade. Entre esses desafios, destaca-se a crescente precarização dos vínculos de trabalho docente, fenômeno que se manifesta de forma particularmente aguda na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG). Dados do Censo Escolar revelam que, em 2023, apenas 19,2% dos professores da rede estadual mineira possuíam vínculo efetivo, o menor percentual entre todas as unidades federativas do país, com professores temporários alcançando 80,4% do corpo docente (Inep, 2023). Esse cenário alarmante poderia ter motivado resposta legislativa voltada à valorização e ao acompanhamento desses profissionais. Contudo, a Lei nº 24.805/2024 e o Decreto nº 48.870/2024, editados no ano seguinte, ao regulamentarem a contratação temporária no estado, optaram deliberadamente por excluir os professores da possibilidade de avaliação de desempenho simplificada, prevista para outros servidores temporários, evidenciando uma inversão completa da lógica constitucional que estabelece o concurso público como regra e a contratação temporária como exceção (Brasil, 1988).

Essa realidade configura um paradoxo institucional: enquanto a Constituição Federal de 1988 e o ordenamento jurídico educacional brasileiro enfatizam a valorização dos profissionais da educação como condição essencial para a qualidade do ensino, a política de gestão de pessoas implementada em Minas Gerais tem privilegiado sistematicamente vínculos precários, transitórios e desprovidos das garantias e direitos assegurados aos servidores efetivos. A predominância de professores designados, convocados e contratados temporariamente não representa mera contingência administrativa, mas resulta de escolhas políticas deliberadas que, ao longo de mais de três décadas, consolidaram um modelo estrutural de flexibilização e instabilidade no magistério público estadual.

A precarização dos vínculos docentes não se limita à dimensão trabalhista, mas produz consequências diretas sobre a qualidade educacional oferecida aos estudantes. Estudos demonstram correlação estatisticamente significativa entre o percentual de professores com vínculo temporário nas escolas e o baixo desempenho em indicadores de aprendizagem, como as notas no Sistema de Avaliação da Educação Básica

(SAEB) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Soares, 2020; Soares; Riani, 2024). A instabilidade inerente aos vínculos precários compromete elementos fundamentais da prática pedagógica: limita o desenvolvimento de projetos educacionais de médio e longo prazo, fragiliza a construção de vínculos afetivos entre professores e estudantes, dificulta a consolidação de metodologias inovadoras e perpetua a alocação regressiva de docentes, concentrando professores temporários nas escolas que atendem estudantes em maior situação de vulnerabilidade socioeconômica, étnica e territorial (Sousa *et al.*, 2022).

Nesse contexto de precarização estrutural, uma contradição específica assume particular relevância: a ausência de qualquer mecanismo institucional de avaliação de desempenho voltado aos professores temporários, justamente o grupo que compõe a maior parte do corpo docente da rede estadual. Embora o Estado de Minas Gerais tenha implementado, desde 2003, um sistema robusto de Avaliação de Desempenho Individual (ADI) para servidores efetivos, regulamentado pela Lei Complementar nº 71/2003 e pelo Decreto nº 44.559/2007, os professores designados e contratados permanecem completamente à margem de qualquer acompanhamento formal de desempenho, diagnóstico de necessidades formativas ou política de desenvolvimento profissional estruturada.

Essa exclusão torna-se particularmente intrigante quando contrastada com a inclusão dos ocupantes de cargos em comissão no sistema avaliativo. Ambos os vínculos – designação/convocação/contratação e comissão – caracterizam-se pela transitoriedade e precariedade, podendo ser extintos a qualquer momento por decisão administrativa. Contudo, enquanto os comissionados são avaliados sistematicamente pela ADI, os professores temporários permanecem invisíveis aos processos de monitoramento institucional. A diferença fundamental reside na natureza do vínculo: os cargos em comissão fundamentam-se no critério da confiança política, com livre nomeação e exoneração dispensando processos seletivos; já os professores temporários ingressam mediante processo seletivo público, ainda que simplificado, exercendo função técnico-pedagógica essencial que prescinde de relação de confiança pessoal.

A mais recente legislação estadual não apenas mantém, mas aprofunda essa lógica excludente. O Decreto nº 48.870, de 30 de julho de 2024, que regulamenta a contratação temporária prevista na Lei nº 24.805/2024, introduz a possibilidade de "avaliação de desempenho simplificada" para contratados temporários, mas imediatamente exclui os professores dessa previsão (Minas Gerais, 2024). Enquanto servidores temporários de outras áreas podem ser submetidos a avaliação simplificada, os professores temporários permanecem completamente excluídos de qualquer forma de avaliação institucional, seja ela simplificada ou por meio da ADI.

Essa configuração normativa cria uma situação paradoxal que evidencia a intencionalidade da exclusão e suscita questionamentos fundamentais: por que a maioria dos professores da rede estadual permanece à margem de instrumentos de gestão que poderiam contribuir para seu desenvolvimento profissional? Quais são as implicações dessa ausência para a qualidade da educação oferecida aos estudantes? Seria possível e desejável estender alguma forma de avaliação de desempenho aos professores temporários, considerando as especificidades de seu vínculo jurídico? Que lições podem ser extraídas de experiências concretas de avaliação de docentes temporários implementadas em outros contextos?

É a partir dessas inquietações que se estrutura a presente pesquisa, orientada pela seguinte pergunta central: de que forma a proposição de uma avaliação de desempenho para docentes sob designação/contratação pode contribuir para a valorização — ou não — desses profissionais na REE-MG? Esta questão não se limita a uma dimensão técnico-administrativa, mas articula preocupações de natureza jurídica, pedagógica, ética e política sobre o modelo de gestão de pessoas na educação pública e seus efeitos sobre a qualidade educacional e a valorização docente.

Para responder a essa questão, o objetivo central desta pesquisa consiste em analisar a (in)aplicabilidade de uma política de avaliação de desempenho para professores designados/contratados da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, considerando seus possíveis efeitos, desafios e implicações para a valorização docente. Tal objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Compreender o papel da avaliação de desempenho na gestão de recursos humanos no setor educacional público;
- Identificar o tratamento normativo atribuído aos professores designados/contratados nas legislações educacionais e trabalhistas, com ênfase na realidade mineira;
- Investigar a experiência já implementada de avaliação de professores temporários no caso do Distrito Federal (DF);
- Discutir as potencialidades, limites e implicações da adoção de um sistema de avaliação para docentes designados/contratados da REE-MG.

A pesquisa parte da hipótese de que a aplicação de uma política de avaliação de desempenho voltada aos professores designados/contratados da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais contribuiria para a valorização profissional desses docentes, para a qualificação do trabalho pedagógico e para o fortalecimento da gestão educacional, desde que concebida de forma contextualizada, participativa e alinhada às especificidades jurídicas e institucionais desse grupo. Parte-se do pressuposto de que a exclusão desses profissionais de políticas de avaliação e desenvolvimento não decorre de impedimentos técnicos ou operacionais, mas de escolhas políticas que perpetuam desigualdades estruturais entre categorias docentes que exercem funções idênticas no cotidiano escolar.

Para investigar essa hipótese, a pesquisa adota abordagem qualitativa de natureza exploratória, fundamentada na análise documental como estratégia metodológica central. O corpus empírico foi constituído por três conjuntos documentais articulados: normas jurídicas e administrativas do Estado de Minas Gerais relacionadas à carreira docente, contratações temporárias e avaliação de desempenho; arcabouço normativo federal sobre gestão de pessoas no setor público e política educacional; e a experiência normativa do Distrito Federal em avaliação de desempenho de professores temporários, incorporada com finalidade descritiva. A escolha do DF como caso de estudo justifica-se por ser a única unidade federativa brasileira que instituiu formalmente sistema estruturado de avaliação de desempenho para docentes com

vínculos temporários, oferecendo modelo concreto para análise de possibilidades e limitações do desenho.

O trabalho estrutura-se em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O capítulo 2 dedica-se à caracterização dos vínculos jurídicos de contratação docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, explorando as modalidades de vínculo efetivo, designação e contratação temporária, suas bases legais, implicações para a carreira docente e consequências para a qualidade educacional. A análise evidencia que a predominância de vínculos temporários não constitui contingência administrativa, mas resultado de escolhas políticas que perpetuam a instabilidade docente e fragilizam a carreira do magistério.

O capítulo 3 examina a avaliação de desempenho no setor público e na educação básica, traçando sua evolução histórica desde as primeiras iniciativas da década de 1930 até as reformas gerencialistas que a consolidaram como requisito para estabilidade e progressão funcional. A análise concentra-se no Sistema de Avaliação de Desempenho Individual (ADI) implementado em Minas Gerais, explorando sua estrutura normativa, metodologia baseada em competências e instrumentos operacionais, com particular atenção aos critérios específicos aplicados aos professores efetivos. O capítulo problematiza ainda as limitações estruturais e operacionais da ADI, evidenciando a contradição fundamental entre seu arcabouço técnico robusto e a exclusão sistemática dos professores temporários.

O capítulo 4 apresenta os procedimentos metodológicos que orientaram a investigação, explicitando as escolhas teórico-metodológicas, as fontes documentais utilizadas e os caminhos analíticos percorridos. A análise documental constitui o procedimento central, permitindo examinar o arcabouço jurídico-administrativo que regula vínculos docentes, sistemas avaliativos e políticas de gestão de pessoas na educação pública, com atenção às especificidades do contexto mineiro e às possibilidades de adaptação de experiências externas.

O capítulo 5 analisa a experiência do Distrito Federal no desenho do sistema estruturado de avaliação de desempenho voltado especificamente aos professores contratados temporariamente. A análise detalha o arcabouço normativo brasileiro, os critérios avaliativos, a periodicidade e os procedimentos, as consequências

institucionais das avaliações e sua articulação com políticas de formação continuada. O capítulo examina criticamente vantagens e desafios observados no desenho deste sistema e discute as contribuições possíveis desta experiência para o contexto de Minas Gerais, ponderando possibilidades de adaptação do modelo às especificidades da rede estadual mineira.

A relevância desta pesquisa justifica-se em múltiplas dimensões. Do ponto de vista acadêmico, o tema permanece relativamente inexplorado na literatura educacional brasileira, especialmente no que se refere à análise crítica das implicações da ausência de avaliação de desempenho para professores temporários. Conforme levantamento realizado em bases como SciELO, Portal Capes e Google Acadêmico, foi evidenciado que os estudos sobre a gestão de pessoas de professores temporários são escassos e, quando existentes, concentram-se em críticas à precarização do trabalho ou em análises genéricas sobre o magistério. Termos como “professor designado”, “professor convocado” ou “professor temporário” resultam em poucas ou nenhuma publicação relevante que articulem esses vínculos com políticas de avaliação de desempenho. A maior parte da produção científica se dedica aos docentes efetivos e trata a avaliação de forma secundária, associando-a predominantemente à progressão na carreira.

A investigação contribui para o debate sobre gestão de pessoas na educação pública, articulando discussões sobre precarização do trabalho docente, valorização profissional e qualidade educacional. Do ponto de vista político-institucional, a pesquisa oferece subsídios para reflexões sobre as possibilidades e limites de desenho de políticas de avaliação contextualizada às especificidades dos vínculos precários, dialogando com experiências concretas e identificando caminhos possíveis para superação das contradições identificadas no sistema mineiro. Do ponto de vista social, a investigação responde à urgência de enfrentar as desigualdades educacionais que afetam desproporcionalmente estudantes em situação de maior vulnerabilidade, justamente aqueles atendidos predominantemente por professores temporários.

Nos capítulos que seguem, a análise se desenvolve em três movimentos articulados: a caracterização dos vínculos docentes e suas implicações, o exame crítico do sistema de avaliação de desempenho mineiro e suas contradições, e a análise

descritiva da experiência do Distrito Federal, buscando extrair contribuições possíveis para o contexto de Minas Gerais.

## **2. VÍNCULOS JURÍDICOS DE CONTRATAÇÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS**

Este capítulo dedica-se à caracterização e análise dos diferentes vínculos jurídicos de contratação docente que coexistem na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, explorando suas bases legais, implicações para a carreira docente e consequências para a qualidade educacional. A compreensão dessa diversidade de vínculos constitui pressuposto fundamental para situar o problema central desta pesquisa – a ausência de avaliação de desempenho para professores temporários – no contexto mais amplo das políticas de gestão de pessoas na educação pública mineira.

O capítulo organiza-se em três seções articuladas: a primeira (2.1) examina o vínculo efetivo como modalidade constitucional legítima de ingresso no serviço público, analisando o processo de aquisição da estabilidade, a estrutura de carreira estabelecida pela Lei nº 15.293/2004, os direitos e garantias assegurados aos professores efetivos e, criticamente, o processo de inversão dessa lógica em Minas Gerais, onde dados do Censo Escolar (Inep, 2024) revelam que menos de 46% dos docentes possuíam vínculo estável; a segunda seção (2.2) investiga a designação como modalidade de contratação criada especificamente pelo Estado mineiro, traçando sua origem na Lei nº 10.254/1990, sua evolução de instrumento excepcional para mecanismo estrutural de provimento docente, a frustrada tentativa de efetivação pela Lei Complementar nº 100/2007 e sua declaração de inconstitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal; a terceira seção (2.3), por fim, analisa as modalidades que sucederam a designação – convocação e contratação por tempo determinado –, demonstrando como a Lei nº 24.805/2024 e o Decreto nº 48.870/2024 representam não uma ruptura, mas uma continuidade da lógica de precarização sob novas roupagens jurídicas.

## 2.1 O vínculo efetivo: ingresso por concurso, efetividade e estabilidade

O vínculo efetivo constitui a forma constitucional e legítima de ingresso no serviço público brasileiro, fundamentado no princípio do mérito e na garantia de isonomia no acesso aos cargos públicos. No contexto do magistério, o concurso público não representa apenas um mecanismo de seleção de pessoal, mas um instrumento essencial para a construção de um sistema educacional democrático, meritocrático e comprometido com a qualidade do ensino. A efetividade e a estabilidade dela decorrentes configuram-se como elementos estruturantes da valorização profissional docente e como condições indispensáveis para o desenvolvimento de políticas educacionais consistentes e duradouras (Oliveira, 2004).

O ingresso em cargo efetivo na administração pública brasileira é regido pelo princípio do concurso público, consagrado no artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, que estabelece: "a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração" (Brasil, 1988). Esta norma fundamental representa uma ruptura com práticas patrimonialistas e clientelistas historicamente arraigadas na administração pública brasileira, estabelecendo o mérito como critério objetivo de seleção e garantindo igualdade de oportunidades no acesso à função pública.

No campo educacional, o concurso público assume relevância ainda maior, considerando que a qualidade da educação pública está intrinsecamente relacionada à formação, competência e estabilidade do corpo docente. Como observa Gatti (2010), a seleção criteriosa de professores por meio de processos públicos e transparentes constitui o primeiro passo para a construção de um magistério qualificado e comprometido com os objetivos educacionais. O concurso público avalia conhecimentos técnicos por meio de instrumentos padronizados, embora seja objeto de críticas quanto à sua efetividade na identificação de candidatos com perfil adequado. Fontainha *et al* (2014) argumentam que o modelo de concurso brasileiro pode privilegiar candidatos com maior domínio de técnicas específicas de prova em

detrimento de competências práticas fundamentais para o exercício docente, caracterizando o que denominam de "ideologia concursista".

A consolidação do vínculo efetivo ocorre por meio de um processo estruturado em etapas sucessivas: aprovação no concurso público, nomeação, posse e entrada em exercício. Uma vez empossado, o professor passa a integrar o quadro permanente do serviço público sob o regime estatutário, regulado em Minas Gerais pela Lei nº 869/1952 e pela Lei nº 15.293/2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Contudo, a estabilidade propriamente dita só é adquirida após três anos de efetivo exercício e aprovação em avaliação especial de desempenho, conforme determina o artigo 41 da Constituição Federal, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 19/1998.

Esse período probatório constitui etapa fundamental para a consolidação do servidor em suas funções, operando como mecanismo de verificação da adequação do profissional ao serviço público. Durante esses três anos, o professor efetivo deveria demonstrar sua aptidão técnica, compromisso profissional e adequação aos valores e objetivos do serviço público educacional. Simultaneamente, a Administração deveria avaliar continuamente o desempenho do docente, oferecendo apoio para seu desenvolvimento profissional e identificando eventuais necessidades de capacitação ou redirecionamento. Essa dinâmica visa a assegurar que a estabilidade seja concedida apenas àqueles que efetivamente demonstrem competência e compromisso com a qualidade da educação pública, conforme defendem Di Pietro (2021) e Meirelles (2016).

Contudo, Bergue (2020) observa que o estágio probatório frequentemente constitui mera formalidade burocrática, caracterizada por avaliações superficiais e aprovação quase automática dos servidores. Abrucio (2007) demonstra que a grande maioria dos servidores públicos adquire estabilidade independentemente de demonstrar efetivamente competência adequada, revelando deficiências estruturais nos mecanismos de avaliação do funcionalismo brasileiro. A OCDE (2010), em relatório sobre a gestão pública no Brasil, também identifica a baixa efetividade dos processos avaliativos como problema sistêmico da administração federal. Reconhecendo essas limitações históricas, o Governo Federal editou recentemente a Instrução Normativa nº

122, de 21 de março de 2025, estabelecendo critérios mais rigorosos para a avaliação do estágio probatório no âmbito federal. Entretanto, permanece incerto se essa medida será capaz de reverter a cultura de aprovação automática consolidada ao longo de décadas na administração pública brasileira.

A estabilidade, uma vez conquistada, opera como garantia institucional de dupla dimensão. Do ponto de vista individual, protege o servidor contra arbitrariedades e perseguições políticas, assegurando-lhe condições para o exercício independente e técnico de suas funções. Do ponto de vista institucional, a estabilidade preserva a continuidade e a imparcialidade do serviço público, criando condições para o desenvolvimento de políticas de longo prazo e para a acumulação de experiência e conhecimento institucional. Como destaca Di Pietro (2021), a estabilidade não configura privilégio pessoal, mas instrumento de proteção do interesse público, uma vez que servidores estáveis tendem a ser mais independentes em suas decisões e mais comprometidos com os objetivos institucionais.

No âmbito educacional, a estabilidade assume contornos ainda mais relevantes, pois permite ao docente planejar sua atuação pedagógica com horizonte temporal ampliado, desenvolver vínculos consistentes com a comunidade escolar e investir em projetos educacionais de médio e longo prazo. A segurança proporcionada pelo vínculo estável cria condições favoráveis para a inovação pedagógica, para o aperfeiçoamento profissional continuado e para o engajamento em atividades que transcendem a sala de aula, como a participação em conselhos escolares, projetos comunitários e programas de formação de outros professores.

No Estado de Minas Gerais, a carreira do magistério é regulamentada pela Lei nº 15.293/2004, que estabelece um plano de carreira estruturado em graus e níveis, com progressão condicionada a critérios objetivos que contemplam tanto o desenvolvimento profissional quanto a qualidade do desempenho. O artigo 17 da referida lei estabelece que a progressão na carreira exige, além do tempo mínimo de exercício no grau atual, a comprovação de aprimoramento profissional por meio de cursos de capacitação, pós-graduação ou outras atividades de desenvolvimento profissional, bem como a obtenção de resultados satisfatórios em avaliações periódicas de desempenho.

Essa estrutura de carreira representa um diferencial fundamental em relação aos vínculos precários, pois oferece perspectivas concretas de crescimento profissional e melhoria salarial ao longo da trajetória docente. A progressão e promoção na carreira funcionam como incentivo ao aperfeiçoamento continuado e como reconhecimento objetivo do mérito profissional. Além disso, a vinculação da progressão à avaliação de desempenho sinaliza uma cultura de responsabilização e busca pela excelência, elementos essenciais para a qualidade da educação pública.

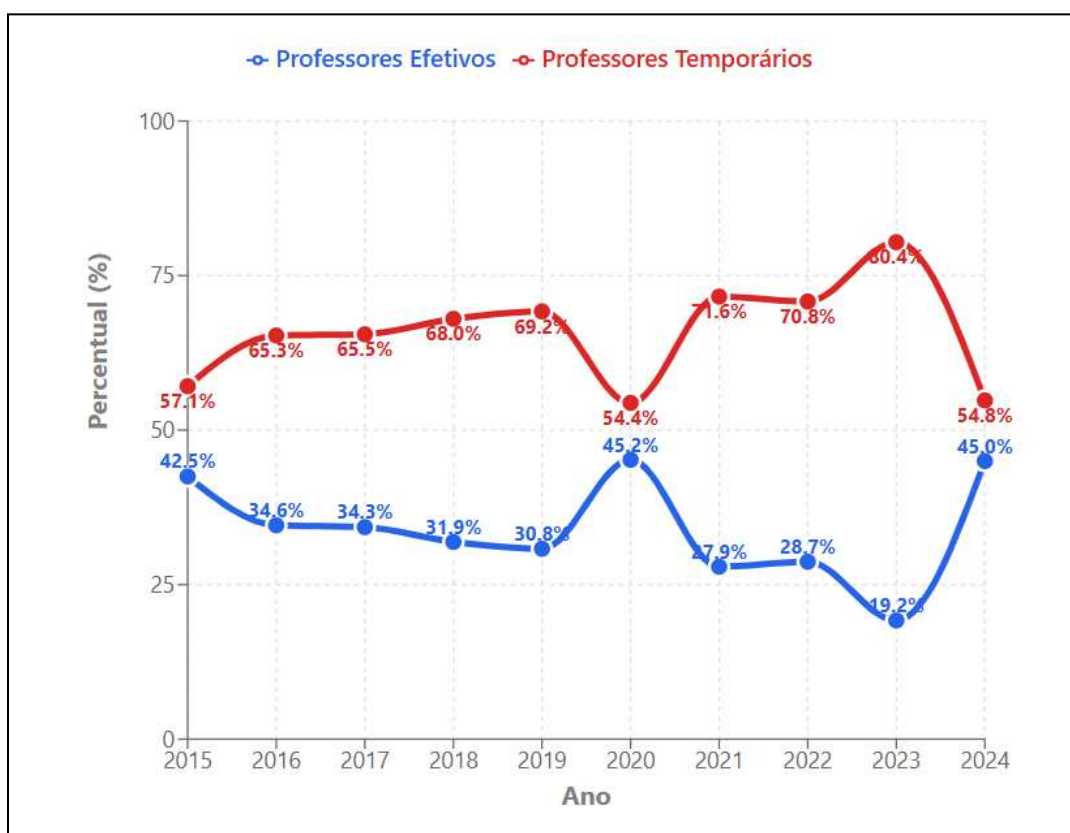
O regime jurídico dos professores efetivos em Minas Gerais assegura ainda um conjunto abrangente de direitos e garantias que transcendem a questão salarial, conforme estabelecido pela Lei nº 869/1952 e pela Lei nº 15.293/2004. Destacam-se os direitos previdenciários diferenciados, com aposentadoria pelo regime próprio de previdência social; licenças remuneradas para capacitação e aperfeiçoamento profissional; direito a afastamentos para participação em eventos acadêmicos e congressos; férias-prêmio como reconhecimento pelo tempo de serviço; e proteção contra demissão arbitrária pela aquisição da estabilidade.

Essas prerrogativas não constituem privilégios corporativos, mas instrumentos essenciais para a dignificação da profissão docente e para a criação de condições objetivas de melhoria da qualidade do ensino. Como demonstram estudos internacionais da OCDE (2005), países que investem na valorização e estabilização de seus professores tendem a apresentar melhores resultados educacionais, maior satisfação profissional dos docentes e menor rotatividade nas escolas. A estabilidade funcional, associada a políticas consistentes de formação e valorização, cria um círculo virtuoso que beneficia não apenas os professores, mas todo o sistema educacional.

Entretanto, a realidade atual da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais apresenta um cenário profundamente preocupante. Conforme dados do Censo Escolar de 2023, divulgados pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais, apenas 19,2% dos professores da rede estadual mineira possuem vínculo efetivo, o menor percentual entre todas as unidades federativas do país (Minas Gerais, 2024). Esse dado revela uma inversão completa da lógica constitucional, na qual o vínculo efetivo deveria constituir a regra, e as contratações temporárias, a exceção.

Essa tendência pode ser observada de forma mais detalhada no Gráfico 1, que apresenta a evolução do percentual de docentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais segundo a forma de contratação entre os anos de 2015 e 2024. Os dados foram extraídos do painel estatístico do Censo Escolar (INEP) do Ministério da Educação.

**Gráfico 1 - Percentual de docentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais por forma de contratação**



Fonte: Censo Escolar/INEP (2015-2024). Elaboração própria.

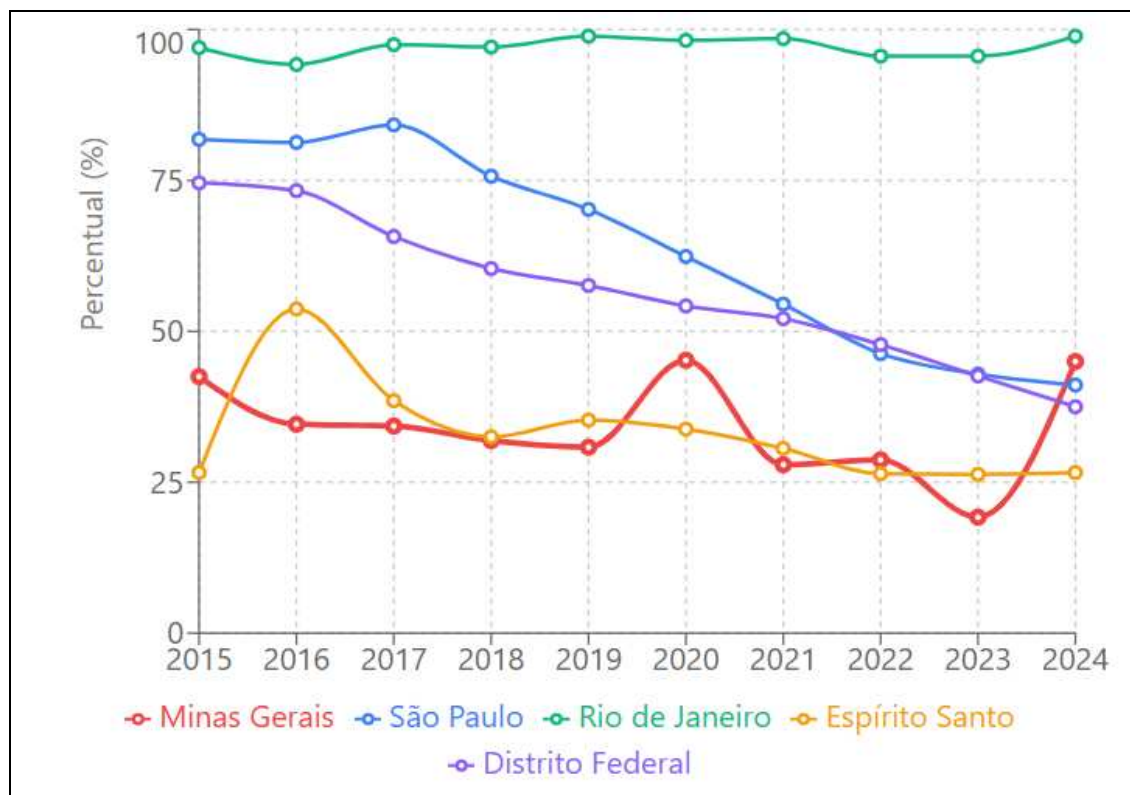
A análise do gráfico evidencia um processo historicamente marcado pela ampliação dos vínculos temporários e pela consequente retração da proporção de professores efetivos ao longo do período analisado, ainda que com momentos de exceção, como em 2020 e em 2024. Observa-se que, embora a participação de docentes concursados tenha oscilado levemente, mantendo-se próxima de 30% até

2020, a partir de 2021 a diferença entre as duas formas de contratação se acentuou de modo expressivo. Em 2023, o percentual de contratos temporários atingiu o pico de 80,4%, contrastando com apenas 19,2% de efetivos, o que demonstra o predomínio de uma força de trabalho marcada pela instabilidade e pela rotatividade. Ainda que o ano de 2024 indique uma recomposição dos vínculos estáveis, o quadro geral permanece crítico, refletindo a incapacidade estrutural do Estado em reverter o processo de precarização do magistério.

Essa realidade evidencia um processo estrutural de precarização do magistério público mineiro, com implicações diretas e indiretas na qualidade da educação oferecida. A predominância de vínculos precários compromete a estabilidade das equipes pedagógicas, dificulta o planejamento educacional de longo prazo, fragiliza a identidade institucional das escolas e impede a consolidação de uma cultura organizacional voltada para a excelência educacional. Como alerta Saviani (2008), a excessiva flexibilização dos vínculos trabalhistas no setor educacional tende a comprometer não apenas as condições de trabalho dos professores, mas também a própria consecução do direito fundamental à educação de qualidade, consagrado no artigo 205 da Constituição Federal.

A situação de Minas Gerais torna-se ainda mais evidente quando comparada à de outros estados da região Sudeste e do Distrito Federal. O Gráfico 2 apresenta a evolução do percentual de docentes efetivos nas redes estaduais entre 2015 e 2024, permitindo observar a magnitude das disparidades regionais na composição do corpo docente.

**Gráfico 2 - Comparativo do Percentual de docentes efetivos/concursados na rede estadual de ensino básico**



Fonte: Censo Escolar/INEP (2015-2024). Elaboração própria.

A evolução dos percentuais de docentes efetivos e concursados nas redes estaduais de ensino básico da região Sudeste e do Distrito Federal, entre 2015 e 2024, evidencia trajetórias divergentes que refletem distintas prioridades e políticas de gestão de pessoas na educação pública. O Rio de Janeiro destaca-se como caso exemplar de manutenção de quadro docente majoritariamente efetivo, sustentando percentuais superiores a 94% ao longo de toda a série histórica, com picos de 98,9% em 2019 e 2024. Esta estabilidade demonstra que é possível, mesmo em estado de grande porte e com desafios fiscais conhecidos, preservar a política de valorização do vínculo permanente e estável na carreira docente.

Em contraste, Minas Gerais apresenta trajetória de deterioração acentuada e contínua dos percentuais de professores efetivos: partindo de 42,5% em 2015 – já então abaixo da metade do corpo docente –, o estado registrou queda progressiva até alcançar o patamar crítico de 19,2% em 2023, o menor percentual de toda a série e de todos os estados analisados. Embora tenha ocorrido recuperação considerável para 45% em 2024, possivelmente decorrente de realização de concursos públicos ou

nomeações de aprovados em certames anteriores, o percentual ainda configura situação de precarização estrutural, com maioria do corpo docente mantida sob vínculos temporários.

O Espírito Santo acompanha trajetória igualmente preocupante, oscilando entre 26,3% e 53,7% de efetivos no período, sem demonstrar tendência clara de recuperação, encerrando 2024 com apenas 26,6% de professores concursados. São Paulo e Distrito Federal revelam movimento de redução gradual e consistente dos percentuais de efetivos: São Paulo declinou de 81,8% em 2015 para 41,1% em 2024, enquanto o Distrito Federal caiu de 74,6% para 37,5% no mesmo período, evidenciando que mesmo unidades federativas com histórico de quadros mais estáveis vêm optando por estratégias crescentes de flexibilização e precarização dos vínculos docentes.

Vale ainda destacar que a correlação entre estabilidade docente e qualidade educacional tem sido demonstrada por diversos estudos empíricos. Soares e Riani (2020) reforçam essa correlação ao demonstrar que o percentual de professores com vínculo precário, sobretudo designados para cargos vagos, apresenta relação inversa com os indicadores de qualidade educacional — como as notas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) —, ao passo que a regularidade do corpo docente tem impacto positivo nesses mesmos resultados. A pesquisa conclui que a elevada rotatividade docente, propiciada pelos contratos temporários, compromete a motivação e o engajamento dos profissionais com a escola, além de dificultar a consolidação de equipes e o acompanhamento do progresso dos alunos.

Além dos impactos pedagógicos, a predominância de vínculos precários gera consequências administrativas e financeiras que, paradoxalmente, podem comprometer a própria sustentabilidade fiscal que supostamente justifica essa opção. A alta rotatividade de professores temporários implica custos recorrentes de seleção, capacitação e adaptação de novos profissionais. A descontinuidade das equipes compromete a efetividade de investimentos em formação e a consolidação de boas práticas pedagógicas. A insegurança dos vínculos precários pode levar à diminuição da

qualidade do trabalho e ao aumento do absenteísmo, gerando necessidade de contratações adicionais.

Nesse contexto, a reversão do atual quadro de precarização e a priorização do vínculo efetivo como forma predominante de contratação docente representam não apenas uma exigência constitucional, mas uma necessidade estratégica para a construção de um sistema educacional público de qualidade em Minas Gerais. O Plano Nacional de Educação, ao estabelecer a meta de alcançar 90% de professores efetivos na educação básica pública até 2024 (Brasil, 2014), reconhece explicitamente a centralidade dessa questão para a melhoria da qualidade educacional.

Ainda que a Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, tenha prorrogado até 31 de dezembro de 2025 a vigência do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014; Brasil, 2024), mantendo válida a estratégia da meta 18 que estabelece o patamar de 90%, já se encontra em discussão no Congresso Nacional um novo plano para o decênio 2024-2034. O Projeto de Lei nº 2.614/2024, que aprova o novo PNE, revisa esse objetivo e estabelece, na Meta 16.d, que ao menos 70% dos profissionais do magistério em cada rede pública de ensino tenham vínculo efetivo por concurso público até o fim de sua vigência, em consonância com o art. 206, inciso V, da Constituição Federal (Brasil, 2024).

A concretização dessas metas demanda não apenas compromisso político, mas também planejamento estratégico de longo prazo, que contemple a realização regular de concursos públicos, o dimensionamento adequado da força de trabalho docente, a criação de políticas efetivas de valorização profissional e o enfrentamento das resistências culturais e políticas que historicamente privilegiaram a flexibilidade em detrimento da estabilidade (Oliveira, 2004; Sampaio; Marin, 2004). O estabelecimento de uma carreira docente sólida e atrativa constitui condição fundamental para a melhoria da qualidade educacional e para o cumprimento dos objetivos estabelecidos no Plano Nacional de Educação.

Reconhece-se, contudo, que o Estado de Minas Gerais, assim como diversos entes federativos brasileiros, enfrenta severas restrições fiscais decorrentes do cumprimento dos limites de despesa com pessoal previstos na Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) (Lei Complementar nº 101/2000). Conforme os

demonstrativos de despesa com pessoal, publicados no Portal da Transparência, no segundo quadrimestre de 2024, o Poder Executivo estadual ultrapassou o limite máximo de 49% da Receita Corrente Líquida (RCL) fixado pela LRF, alcançando 50,12% em despesas com pessoal. Ainda que nos quadrimestres seguintes o percentual tenha recuado – situando-se em 48,8% no terceiro quadrimestre de 2024 e em 48,81% no primeiro quadrimestre de 2025 (Minas Gerais, 2025) –, o Estado permaneceu acima dos limites de alerta (44,10%) e prudencial (46,55%) estabelecidos pela LRF. Em memorando emitido pela Coordenadoria de Fiscalização e Avaliação da Macrogestão Governamental (Cfange), o TCE-MG alertou o governo sobre o descumprimento desses parâmetros, ao constatar que as despesas com pessoal ultrapassaram em mais de dois pontos percentuais o limite prudencial (Ragazzi, 2025).

Essa conjuntura evidencia a persistência de um quadro fiscal crítico, que impõe restrições relevantes ao crescimento das despesas com pessoal, mas não deve ser utilizada como justificativa permanente para a manutenção de políticas precarizantes. Ao contrário, deve servir de estímulo para a formulação de estratégias criativas e sustentáveis de financiamento da educação pública. Embora o concurso público e o vínculo efetivo possam representar maior ônus financeiro no curto prazo, constituem caminho legítimo e sustentável para a valorização docente e para a consolidação de uma educação pública democrática, inclusiva e de qualidade, conforme os princípios constitucionais de promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

## **2.2 Designação como forma de contratação: origem, legislação e contexto**

A designação representa um fenômeno singular na administração pública brasileira, constituindo uma modalidade de contratação criada especificamente pelo Estado de Minas Gerais para contornar as limitações impostas pelo princípio constitucional do concurso público. Embora concebida originalmente como instrumento de caráter excepcional e temporário, a designação evoluiu para se tornar o principal mecanismo de provimento de pessoal docente na Rede Estadual de Educação, revelando uma estratégia administrativa que, ao longo de mais de três décadas, consolidou um modelo estrutural de precarização do trabalho no magistério público.

A designação foi instituída pela Lei nº 10.254, de 20 de julho de 1990, que estabeleceu o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais. O artigo 10 dessa norma delimita as hipóteses de sua aplicação:

“Art. 10 -- Para suprir a comprovada necessidade de pessoal, poderá haver designação para o exercício de função pública, nos casos de:

I -- substituição, durante o impedimento do titular do cargo;

II -- cargo vago, e exclusivamente até o seu definitivo provimento, desde que não haja candidato aprovado em concurso público para a classe correspondente.” (Minas Gerais, 1990)

A norma restringe a designação a funções específicas, conforme estabelece o §1º do mesmo artigo, destacando-se, para os fins deste estudo, a função de "Professor, para regência de classe" nas unidades estaduais de ensino. O respaldo constitucional para o instituto da designação encontra-se no artigo 22 da Constituição do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender necessidade temporária de excepcional interesse público, estabelecendo em seu parágrafo único que "o disposto neste artigo não se aplica a funções de magistério" (Minas Gerais, 1989). Esta exceção constitucional exclui os professores do regime geral de contratação temporária, abrindo a possibilidade de um regime jurídico específico para o provimento de funções docentes, o que se deu conforme a Lei nº 10.254/1990, por meio da designação. Teoricamente, portanto, a designação deveria operar como mecanismo transitório, destinado a suprir ausências temporárias ou vagas em caráter excepcional, até a realização de concurso público, em conformidade com os princípios que regem a contratação temporária no direito administrativo brasileiro, caracterizada pela excepcionalidade e pela transitoriedade da necessidade (Di Pietro, 2019). Trata-se, no contexto mineiro, de um instrumento jurídico específico voltado ao provimento temporário de funções docentes em situações de necessidade imediata do serviço público.

Contrariando sua concepção original, a designação rapidamente se transformou no principal instrumento de recrutamento docente em Minas Gerais. Dados sistematizados por Amorim, Araújo e Salej (2023) revelam que, em determinados períodos, os professores designados chegaram a representar mais de 70% do total de

docentes em exercício na rede estadual, evidenciando a completa inversão da lógica constitucional que estabelece o concurso público como regra e a contratação temporária como exceção.

Essa distorção decorre de múltiplos fatores estruturais que se entrelaçam e se retroalimentam. Primeiro, a ausência de política consistente de realização de concursos públicos, que criou um déficit crônico de professores efetivos (Amorim, Salej, Barreiros, 2018; Braga, Araujo, Oliveira, 2024). Segundo, as vantagens financeiras da designação para o erário público, uma vez que os designados recebem remuneração inferior e têm acesso limitado a benefícios e direitos trabalhistas (Braga, Araujo, Oliveira, 2024; Amorim, Gomes, Salej, 2023). Terceiro, a flexibilidade administrativa proporcionada pelo vínculo precário, que permite maior controle político sobre o corpo docente, facilita ajustes na força de trabalho conforme conveniências orçamentárias e permite que o Estado fique confortável em não planejar adequadamente sua necessidade de professores, já que pode recorrer ao uso da designação (Soares, Riani, 2024; Amorim, Salej, Barreiros, 2018).

Um marco fundamental na trajetória da designação foi a edição da Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007, que promoveu a efetivação de aproximadamente 98.000 servidores estaduais, sendo cerca de 60.000 professores, todos sem aprovação prévia em concurso público (Araújo; Maia, 2016). A medida foi justificada pela necessidade de adequação às exigências da Emenda Constitucional nº 20/1998, que condicionara o acesso ao regime próprio de previdência à condição de servidor efetivo (Araújo, Maia, 2016).

A LC nº 100/2007 representou o reconhecimento implícito do Estado de que a designação havia se tornado uma forma estrutural de contratação, distanciando-se completamente de seu caráter excepcional (Araújo, Maia, 2016). Contudo, essa tentativa de regularização colidiu frontalmente com o ordenamento constitucional. Em 2014, o Supremo Tribunal Federal, no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.876, declarou a inconstitucionalidade da lei, por violação ao artigo 37, inciso II, da Constituição Federal, reconhecendo que "a efetivação de servidores públicos sem concurso público, ainda que precedida de processo seletivo ou de avaliação, viola o princípio constitucional do concurso público" (Brasil, 2014). Como

consequência direta dessa decisão, os vínculos efetivos foram anulados, e os ex-efetivos retornaram à condição de designados, perpetuando o ciclo de precariedade e instabilidade funcional (Araújo; Maia, 2016).

A manutenção da designação como modelo predominante não pode ser compreendida apenas sob a ótica administrativa, mas também sob a perspectiva econômica. Estudos desenvolvidos por Araújo et al. (2020) demonstram que a remuneração média dos professores designados é cerca de 34,57% inferior à dos professores efetivos, representando economia significativa para os cofres públicos. Além da diferença salarial, os designados não têm acesso a benefícios como adicional por tempo de serviço, gratificações por titulação, licenças remuneradas para capacitação e progressão funcional. Essa lógica econômica, embora possa aparentar racionalidade fiscal a curto prazo, compromete gravemente a qualidade da educação pública, conforme demonstra a literatura especializada (Oliveira, 2004).

A predominância de professores designados na rede estadual produz consequências deletérias que extrapolam a dimensão trabalhista, atingindo o cerne do processo educativo. Soares (2020), analisando dados do Ideb, Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) e Saeb, identificou correlação estatisticamente significativa entre o percentual de professores designados nas escolas e o baixo desempenho em indicadores de aprendizagem. A instabilidade inerente ao vínculo da designação compromete elementos fundamentais da prática pedagógica: a alta rotatividade impede o desenvolvimento de projetos educacionais de médio e longo prazo, fragiliza a construção de vínculos afetivos entre professores e estudantes, e dificulta a consolidação de metodologias inovadoras que demandam tempo para maturação.

Em 2020, a constitucionalidade da própria designação foi objeto de apreciação perante o Supremo Tribunal Federal, no âmbito da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.267. A Corte declarou a inconstitucionalidade parcial do artigo 10 da Lei nº 10.254/1990, especificamente no que se refere à utilização da designação para o provimento de cargos vagos de natureza permanente, reafirmando que "a designação somente pode ser utilizada para substituições temporárias, não para o preenchimento estrutural de cargos vagos, sob pena de violação do princípio constitucional do

concurso público" (Brasil, 2020). Essa decisão reiterou a jurisprudência do STF no sentido de que a contratação temporária no serviço público deve observar rigorosamente os requisitos do artigo 37, inciso IX, da Constituição Federal, a saber: necessidade temporária e excepcional interesse público.

A trajetória da designação em Minas Gerais ilustra um fenômeno mais amplo de precarização do trabalho no setor público brasileiro, particularmente na educação. Como observa Hypólito (2015), a flexibilização dos vínculos trabalhistas no magistério não representa apenas uma questão administrativa, mas uma opção política que reflete determinada concepção sobre o papel do Estado e a valorização da educação pública. A superação desse modelo demanda mudança paradigmática na gestão de pessoas no setor público, com priorização do planejamento da força de trabalho, realização regular de concursos públicos e implementação de políticas efetivas de valorização profissional.

Embora a designação tenha sido formalmente superada com as decisões do STF e a adoção de novos instrumentos legais, seu legado institucional permanece enraizado na cultura administrativa mineira. A lógica da precariedade, da flexibilidade e da temporariedade que caracterizou a designação foi, em alguma medida, reproduzida nas modalidades de contratação que a sucederam, como a convocação e, mais recentemente, a contratação por tempo determinado prevista na Lei nº 24.805/2024. Essa continuidade revela que a questão transcende aspectos meramente jurídicos, envolvendo escolhas políticas estruturais sobre o modelo de Estado, a valorização do serviço público e o compromisso com a qualidade da educação.

### **2.3 Convocação e contratação: novas modalidades de vínculos**

A impossibilidade jurídica de manter a designação como instrumento de provimento de cargos vagos, consolidada pela decisão do Supremo Tribunal Federal na ADI nº 5.267/2020, levou o Estado de Minas Gerais a buscar novos arranjos normativos para assegurar a continuidade do modelo de contratação precária que havia se tornado estrutural na Rede Estadual de Educação. Essa transição, longe de representar uma mudança paradigmática em direção à valorização do vínculo efetivo, caracterizou-se

pela criação de instrumentos jurídicos alternativos que preservaram, sob novas roupagens legais, a lógica da temporariedade e da instabilidade funcional.

A primeira resposta do governo estadual à declaração de inconstitucionalidade da designação foi a implementação da convocação, regulamentada pelo Decreto nº 48.109, de 30 de dezembro de 2020. Esse instrumento baseou-se em dispositivos das Leis Estaduais nº 7.109/1977 e nº 9.381/1986, normas editadas décadas antes em contextos completamente distintos e que previam formas excepcionais de suprimento de pessoal em hipóteses restritas da administração pública (Minas Gerais, 1977; 1986; 2020).

A utilização dessas normas para fundamentar a contratação massiva de professores representou uma estratégia de contorno jurídico que, embora aparentasse respaldo normativo, revelou o comprometimento do Estado com a manutenção de um modelo de gestão de pessoal incompatível com os princípios constitucionais da administração pública (Amorim, Gomes, Salej, 2023). Entre eles, os estabelecidos no artigo 37 da Constituição Federal, especialmente o princípio do concurso público (inciso II), que determina a investidura em cargo ou emprego público mediante aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, além dos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (*caput* do art. 37), que orientam toda a atividade administrativa e exigem processos seletivos transparentes e isonômicos para o provimento de cargos públicos.

A convocação, tal como operacionalizada, reproduziu as características essenciais da designação: vínculos temporários para o exercício de funções permanentes, direitos reduzidos em comparação aos servidores efetivos, ausência de perspectivas de carreira e alta rotatividade. Como observam Braga, Araújo e Oliveira (2024), essa modalidade representou mais uma manifestação da cultura administrativa que privilegia a flexibilidade em detrimento da estabilidade, perpetuando o ciclo de precarização que caracteriza a educação pública mineira.

Contudo, a convocação teve vida jurídica ainda mais breve que a designação. Em 2022, o Supremo Tribunal Federal, no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 915, declarou a inconstitucionalidade das normas estaduais que autorizavam a convocação para o exercício de funções permanentes. A

decisão reafirmou a jurisprudência consolidada da Corte no sentido de que a utilização de vínculos temporários para o preenchimento de necessidades contínuas e duradouras constitui fraude à Constituição, violando frontalmente os artigos 37, incisos II e IX, da Carta Magna (Brasil, 2022).

Essa decisão representou um marco importante na jurisprudência constitucional sobre contratação temporária no serviço público, reforçando os limites constitucionais para sua utilização. O STF reforçou o entendimento de que o caráter temporário das contratações deve estar necessariamente vinculado à natureza temporária da necessidade a ser atendida, não podendo ser utilizado como estratégia de redução de custos ou de flexibilização da gestão de pessoal em atividades de natureza permanente.

Diante dessa nova limitação judicial, o Estado de Minas Gerais promulgou a Lei nº 24.805, de 11 de junho de 2024, regulamentada pelo Decreto nº 48.870, de 30 de julho de 2024, estabelecendo um novo marco legal para a contratação temporária na administração pública estadual. Essa legislação representa uma tentativa de adequação formal às exigências constitucionais, disciplinando de forma mais rigorosa as hipóteses, os procedimentos e os limites temporais das contratações por prazo determinado (Minas Gerais, 2024).

A Lei nº 24.805/2024 estabelece critérios mais objetivos para a contratação temporária, exigindo a comprovação de necessidade temporária de excepcional interesse público e limitando o prazo máximo de contratação a 24 meses, improrrogáveis. Além disso, a norma prevê procedimentos seletivos públicos para a escolha dos contratados, conferindo maior transparência ao processo e assegurando, ao menos formalmente, a observância do princípio da isonomia. No caso específico do magistério, a lei autoriza a contratação temporária para suprir necessidades decorrentes de afastamentos, licenças, vacâncias e outras situações que demandem substituição ou reforço temporário do quadro docente.

O Decreto nº 48.870/2024, que regulamenta a lei, detalha os procedimentos para a realização dos processos seletivos, estabelece os critérios de avaliação dos candidatos e define as condições de trabalho e remuneração dos contratados. A norma prevê que a seleção será realizada mediante processo seletivo composto por, no

mínimo, uma das seguintes etapas: análise curricular, prova escrita ou prova prática ou didática, podendo ainda incluir entrevista e testes psicológicos (Minas Gerais, 2024, art. 8º, §§ 3º e 4º). A análise curricular pode contemplar pontuação correspondente à experiência profissional em função de magistério, capacitação ou formação na área e titulação, quando a natureza da função a exigir (Minas Gerais, 2024, art. 8º, § 5º). Quanto à remuneração, o decreto estabelece que será fixada tomando-se como referência o vencimento básico inicial da carreira correspondente, somado às vantagens estatutárias previstas em lei devidas aos servidores do magistério, excluindo-se as vantagens de natureza individual, como adicionais por tempo de serviço, o Adicional de Desempenho (ADE) e o Adicional de Valorização da Educação Básica (Adveb), bem como a concessão de progressão e promoção na carreira (Minas Gerais, 2024, art. 11, caput e § 2º).

Embora represente um avanço em termos de segurança jurídica e transparência em relação às modalidades anteriores, a Lei nº 24.805/2024 mantém características estruturais que limitam a integração plena dos professores contratados. Por sua natureza jurídica de contrato temporário, esses profissionais não titularizam cargo público efetivo, condição indispensável para integrar a carreira do magistério público estadual. Essa limitação, prevista expressamente no artigo 9º, §2º, da referida lei, decorre da própria conformação constitucional do vínculo temporário, cujo caráter transitório encontra respaldo no artigo 37, inciso IX, da Constituição Federal (Brasil, 1988). Ainda que a lei tenha aprimorado a estabilidade contratual, ao estabelecer prazos definidos e possibilidade de recontração, reduzindo a precariedade em relação ao modelo anterior de designação, o uso reiterado e estrutural dessa modalidade de vínculo continua a produzir efeitos restritivos sobre a valorização profissional e o reconhecimento da docência como carreira de Estado.

Além disso, a aplicação prática da nova legislação revela limitações significativas em relação às promessas de mudança qualitativa na gestão de pessoal. Embora a Lei nº 24.805/2024 e o Decreto nº 48.870/2024 estabeleçam rol taxativo de dez hipóteses específicas que configuram "necessidade temporária de excepcional interesse público" (Minas Gerais, 2024, art. 4º), algumas dessas previsões mantêm amplitude interpretativa que pode facilitar o uso sistemático da contratação temporária.

Particularmente problemática é a hipótese de contratação "para assegurar a continuidade da prestação da oferta de educação pública, em razão de vacância de cargo" (Minas Gerais, 2024, art. 4º, III), que, na prática, institucionaliza o uso da contratação para suprir cargos vagos permanentes, situação que deveria ser resolvida exclusivamente por concurso público. Embora a legislação tenha estabelecido limitação percentual máxima de 30% do total de cargos de magistério para contratações temporárias, com cronograma de redução escalonada de 50% até julho de 2025, 40% até julho de 2026 e 30% até julho de 2027 (Minas Gerais, 2024, art. 20), visando a incentivar a realização de concursos públicos, tais percentuais ainda permitem a manutenção de contingente significativo de professores em situação precária, perpetuando um modelo de gestão que contraria os princípios constitucionais do concurso público.

Ademais, a necessidade de "declaração expedida pela autoridade contratante" de que "o serviço não pode ser exercido regularmente com a força de trabalho remanescente" (Minas Gerais, 2024, art. 4º, § 4º) transfere significativa discricionariedade administrativa para a caracterização da excepcionalidade, podendo relativizar o caráter excepcional da medida. A limitação temporal de 24 meses, embora represente avanço em relação à indefinição anterior, pode ser contornada por meio da realização de novos processos seletivos para as mesmas funções, mantendo a lógica da rotatividade e da descontinuidade que caracteriza a precarização do trabalho docente (Minas Gerais, 2024, art. 5º, § 4º).

A trajetória que vai da designação à contratação por tempo determinado evidencia um padrão de adaptação formal às exigências constitucionais que preserva, em sua essência, o modelo de precarização estrutural do trabalho docente. Cada nova modalidade de vínculo surge como resposta às limitações jurídicas impostas à anterior, mas mantém os elementos centrais que caracterizam a precariedade: temporariedade, instabilidade, direitos reduzidos e exclusão das políticas de valorização profissional. Esse fenômeno se insere no contexto mais amplo das reformas educacionais que, segundo Oliveira (2004), trouxeram novas regulamentações para o trabalho docente, mas mantiveram práticas que intensificam a precarização e a flexibilização laboral.

A intensificação da precarização não se limita ao contexto mineiro, mas reflete uma tendência nacional de flexibilização dos vínculos no magistério público. A comparação entre as unidades federativas da região e o Distrito Federal revela, contudo, que Minas Gerais ocupa posição singular nesse processo, concentrando de forma desproporcional o uso de contratações temporárias e, em 2024, ainda mantém mais da metade de seu corpo docente sob vínculos precários (Inep, 2024).

Tal discrepância indica que a precarização docente no estado não é um fenômeno conjuntural, mas estrutural, decorrente de uma política de gestão de pessoal que privilegia a flexibilidade administrativa e o controle orçamentário em detrimento da valorização profissional. Essa realidade reforça o argumento de que a transição da designação para a contratação por tempo determinado não rompeu com o modelo de instabilidade funcional, mas apenas o reconfigurou sob novas bases legais, como se discutirá a seguir.

Essa continuidade revela que o problema transcende a dimensão puramente jurídica, envolvendo escolhas políticas e administrativas que refletem determinada concepção sobre o papel do Estado, a valorização do serviço público e o compromisso com a qualidade da educação. A precarização do trabalho docente, conforme análise de Hypólito (2015), integra um conjunto mais amplo de políticas orientadas pela flexibilização das relações laborais no setor público. A superação efetiva desse modelo requer não apenas mudanças normativas, mas uma reorientação fundamental das prioridades e valores que orientam a gestão pública estadual, colocando a estabilidade e a valorização do corpo docente como elementos centrais de uma política educacional comprometida com a excelência e a equidade.

Nesse contexto, a ausência de políticas de avaliação de desempenho para professores temporários, objeto desta pesquisa, evidencia uma assimetria funcional no interior da própria Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Embora a avaliação de desempenho possa representar um instrumento relevante de valorização e reconhecimento profissional, mesmo no âmbito de vínculos precários, sua não aplicação a esses profissionais os mantém à margem das políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento docente. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que a simples extensão de mecanismos avaliativos, sem o enfrentamento das causas

estruturais da precarização, pode não ser suficiente para garantir condições equitativas de trabalho e valorização. Analisar essas limitações e possibilidades constitui um dos desafios centrais deste trabalho.

### **3. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO SETOR PÚBLICO E NA EDUCAÇÃO**

Este capítulo examina a avaliação de desempenho como instrumento de gestão de pessoas no setor público brasileiro, com ênfase na sua aplicação ao contexto educacional mineiro. A análise parte dos fundamentos constitucionais e da trajetória histórica que conformaram os sistemas avaliativos na administração pública (seção 3.1), percorrendo desde as primeiras iniciativas da década de 1930 até as reformas gerencialistas que consolidaram a avaliação como requisito para estabilidade e progressão funcional.

Em seguida, examina-se detalhadamente o Sistema de Avaliação de Desempenho Individual (ADI) implementado em Minas Gerais, explorando sua estrutura normativa, metodologia baseada em competências e instrumentos operacionais, com particular atenção aos critérios específicos aplicados aos professores efetivos da rede estadual (seção 3.2).

Por fim, a seção 3.3 problematiza as limitações estruturais e operacionais da ADI, evidenciando a contradição fundamental entre seu arcabouço técnico robusto e a exclusão sistemática dos professores temporários – precisamente o grupo majoritário do corpo docente estadual. Ao articular fundamentos teórico-normativos, descrição institucional e análise crítica, o capítulo busca demonstrar que a ausência de avaliação para docentes em vínculos precários não decorre de impedimentos técnicos, mas de escolhas políticas que perpetuam desigualdades e comprometem o potencial estratégico da gestão educacional.

#### **3.1 Fundamentos constitucionais e evolução histórica da avaliação de desempenho**

A avaliação de desempenho no serviço público brasileiro deve ser compreendida a partir de um percurso histórico que articula transformações normativas,

administrativas e culturais, revelando uma trajetória marcada por sucessivas tentativas de modernização e profissionalização da administração pública.

No Brasil, as primeiras diretrizes voltadas à aplicação da avaliação de desempenho no setor público remontam à década de 1930 (Neiva, 2020). A Lei nº 284/1936, conhecida como Lei do Reajustamento, representou uma iniciativa pioneira nesse sentido, ao introduzir critérios avaliativos básicos para subsidiar a política de promoções e corrigir disparidades salariais no funcionalismo público, sinalizando os primeiros esforços de institucionalização da avaliação como instrumento de gestão de pessoal (Enap, 2023).

Outro marco institucional veio em 1938, com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), que introduziu de maneira mais sistemática a lógica meritocrática no aparelho estatal. Inspirado na racionalidade burocrática weberiana<sup>1</sup>, o Dasp buscou profissionalizar a administração pública por meio de mecanismos formais de ingresso e organização das carreiras, estabelecendo um modelo que reforçava a diferenciação baseada no mérito (Bergue, 2019). Esse movimento inaugurou a associação entre meritocracia e gestão de pessoal, criando as bases para o desenvolvimento posterior de sistemas avaliativos.

Ao longo das décadas seguintes, a preocupação com a avaliação de desempenho foi retomada em diferentes reformas administrativas. Nos anos de 1966, 1977 e 1980, novas iniciativas foram implementadas no âmbito da administração pública federal, buscando racionalizar a estrutura de cargos, organizar planos de carreira e vincular a progressão funcional a mecanismos de avaliação (Neiva, 2020). Essas reformas ocorreram em um contexto de expansão do Estado desenvolvimentista e de crescente pressão por modernização da gestão pública, marcada pela tentativa de superar práticas patrimonialistas e de alinhar o serviço público a padrões de eficiência e produtividade (Abrucio, 2003).

---

<sup>1</sup> Conceito elaborado pelo sociólogo alemão Max Weber (1864-1920) para descrever um tipo ideal de organização administrativa caracterizado pela dominação racional-legal, onde a autoridade deriva de normas e regulamentos estabelecidos. Fundamenta-se na impessoalidade, hierarquia clara, seleção meritocrática, separação entre público e privado, e aplicação uniforme de regras formais, representando a racionalização da administração pela substituição de critérios pessoais ou tradicionais por procedimentos calculáveis e previsíveis.

A partir da década de 1980, no contexto internacional, emergiram críticas ao modelo burocrático tradicional e ganhou força a chamada Nova Gestão Pública (NGP), marcada pela busca de maior eficiência, eficácia e efetividade<sup>2</sup> (Abrucio, 2003). Esse movimento transformou significativamente os objetivos da avaliação de desempenho: o foco deslocou-se do controle disciplinar para a busca da eficiência na prestação de serviços, vinculando-se à satisfação do cidadão e incorporando a lógica da *accountability*<sup>3</sup> e do controle social. A avaliação de desempenho passou, então, a ser concebida como instrumento técnico de gestão, orientado para o atendimento das expectativas dos cidadãos e para a introdução de parâmetros de qualidade e tempo, em contraposição à ênfase quase exclusiva em custos e produtividade (Neiva, 2020).

No Brasil, esse processo ganhou corpo a partir da Constituição Federal de 1988, que consagrou o concurso público como regra de ingresso (art. 37, II) e estabeleceu os princípios da administração pública: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência – este último incorporado apenas com a Emenda Constitucional nº 19/1998 (Brasil, 1988). Nesse mesmo contexto, o governo federal lançou, em 1995, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), documento que diagnosticou as deficiências do modelo burocrático e propôs a transição para uma administração pública de caráter gerencial, inspirada em experiências internacionais da New Public Management. O PDRAE buscava enfrentar crises fiscais, administrativas e de legitimidade do Estado, propondo maior descentralização, foco em resultados e a adoção de instrumentos modernos de gestão pública (Brasil, 2013).

---

<sup>2</sup> Eficiência refere-se à relação entre os recursos empregados e os resultados obtidos, buscando maximizar produtos com mínimo de insumos; eficácia diz respeito ao alcance dos objetivos e metas estabelecidos, independentemente dos recursos utilizados; efetividade relaciona-se ao impacto real das ações sobre a realidade, aos efeitos práticos e mudanças concretas produzidas na sociedade ou no público-alvo (Sano, Montenegro Filho, 2013). Na administração pública, esses três conceitos são complementares: a eficiência preocupa-se com o "como fazer" (uso otimizado de recursos), a eficácia com o "o que fazer" (cumprimento de objetivos) e a efetividade com o "para que fazer" (transformação social efetiva).

<sup>3</sup> Designa o conjunto de mecanismos e práticas por meio dos quais agentes públicos prestam contas de suas ações, submetem-se à fiscalização e podem ser responsabilizados por seus atos. Engloba três dimensões interrelacionadas: a obrigação de prestar informações sobre decisões e ações (*answerability*), a possibilidade de sanção em caso de irregularidades (*enforcement*) e a responsividade às demandas sociais. No contexto da administração pública, representa o controle democrático sobre o Estado, combinando transparência, responsabilização e capacidade de resposta às expectativas dos cidadãos. (Campos, 1990)

A Reforma Administrativa de 1998, consagrada pela Emenda Constitucional nº 19, consolidou esse movimento ao conferir à avaliação de desempenho dupla função: condicionar a aquisição da estabilidade à aprovação em avaliação especial por comissão (art. 41, §4º) e permitir a perda do cargo por insuficiência de desempenho, mediante lei complementar (art. 41, §1º, III) (Neiva, 2020). A partir dessa reforma, a estabilidade passou a estar diretamente vinculada ao desempenho do servidor, deixando de ser apenas uma garantia de permanência no cargo e assumindo também a função de instrumento de responsabilização e qualificação do serviço público.

Nesse período, as avaliações passaram a vincular-se não apenas a metas institucionais e individuais, mas também à concessão de gratificações, promoções e outras recompensas pecuniárias, transformando-se em subsídio direto para políticas de gestão de pessoas (Vicente, 2014). Os processos avaliativos foram associados ao planejamento de recursos humanos, ao recrutamento, às transferências, às promoções e até às demissões, consolidando-se como mecanismos para identificar talentos, diagnosticar pontos fortes e fracos, orientar programas de capacitação e estabelecer planos de ação para o aprimoramento contínuo (Neiva, 2020).

Nas décadas seguintes, a legislação federal buscou consolidar instrumentos normativos mais estruturados. Nesse contexto, o Decreto nº 5.707/2006 (revogado posteriormente pelo Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019) instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), que formalizou a gestão por competências como eixo orientador da administração pública (Neiva, 2020).

A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) definiu "Competência" como um conjunto integrado de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) necessários ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos institucionais (Brasil, 2019). Esta conceituação, originalmente proposta por McClelland em 1973 e posteriormente desenvolvida por Fleury e Fleury em 2001, busca incorporar aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos relacionados ao trabalho (Durand, 1998 *apud* Enap, 2019).

O modelo CHA estrutura-se em três dimensões interdependentes. Conforme Brandão e Guimarães (2001) definiram: Os Conhecimentos (Saber) referem-se ao corpo organizado de informações de natureza técnica ou administrativa, representando

o saber desenvolvido e acumulado por meio de pesquisa, leitura, cursos e experiência profissional; as Habilidades (Saber Fazer), por sua vez, correspondem à capacidade de converter conhecimento em ação, permitindo desempenhar operações de trabalho com precisão e facilidade, traduzindo o conhecimento teórico em execução efetiva e; as Atitudes (Querer Fazer), por fim, estão associadas ao impulso para a ação e à postura do indivíduo frente às situações de trabalho, envolvendo aspectos sociais, afetivos e éticos, como determinação, iniciativa, motivação e comprometimento.

Uma competência, então, só se manifesta verdadeiramente na ação, quando esses recursos são estrategicamente mobilizados para gerar resultados concretos (Gonzaga *et. al.*, 2017). Para demonstrar uma habilidade específica, presume-se que o indivíduo possua os conhecimentos necessários que a sustentam (Brandão, Guimarães, 2001). O valor organizacional não reside no mero "estoque" de competências individuais, mas sim em seu "fluxo" e na capacidade de mobilização direcionada para a produção de valor público (Bergue, 2019).

Nesse sentido, quando a PNPD formalizou a gestão por competências como eixo orientador da Administração Pública, ela definiu a interpretação de que as lacunas de resultados organizacionais são reflexos de lacunas de competências individuais ou coletivas, permitindo então uma perspectiva mais integrada e sistêmica do desenvolvimento profissional (Brandão, Guimarães, 2001). Neste modelo, a identificação de deficiências no desempenho organizacional orienta a análise das competências necessárias, estabelecendo uma relação causal clara entre desenvolvimento individual e resultados institucionais (Bergue, 2019).

Conseqüentemente, esta abordagem permite identificar com precisão as necessidades de capacitação, direcionando os investimentos em desenvolvimento de forma estratégica e eficiente, deixando de ser genéricas e passam a ser direcionadas especificamente para as competências que impactam os resultados organizacionais (Brandão, Guimarães, 2001). O desenvolvimento contínuo promovido por esta metodologia visa a constituir um quadro de pessoal plenamente apto a atender às demandas institucionais complexas e aos objetivos estratégicos da administração pública (Enap, 2010).

Em 2008, a Lei nº 11.784 reestruturou o Plano de Cargos do Poder Executivo e vinculou as gratificações à Avaliação de Desempenho Individual (ADI) (Neiva, 2020). Na sequência, o Decreto nº 7.133/2010 regulamentou procedimentos gerais, estabelecendo que a avaliação deveria ser utilizada não apenas como critério para concessão de gratificações, mas também como instrumento de gestão, voltado à identificação de lacunas de desempenho e ao planejamento de ações de capacitação (Brasil, 2013). Entre as inovações dessas normas destacam-se a vinculação entre metas institucionais e individuais por meio dos planos de trabalho, a formalização de compromissos de desempenho firmados por servidores e equipes e a obrigatoriedade de instituição de comissões de acompanhamento. Outra novidade relevante foi a introdução do modelo de avaliação por múltiplas fontes, "que prevê a possibilidade de o servidor ser avaliado pela chefia, por seus colegas de equipe e se autoavaliar" (Brasil, 2013).

Em julho de 2020, foi lançado pela Secretaria de Gestão do Ministério da Economia o Programa de Gestão e Desempenho (PGD). O PGD foi regulamentado pelo Decreto nº 11.072/2022 e pela Instrução Normativa nº 24/2023, formalizando a possibilidade do teletrabalho no contexto da pandemia de COVID-19 e representando um avanço qualitativo na gestão de desempenho ao estruturar novas formas de acompanhamento da produtividade no setor público. Mais do que um mecanismo de controle, o programa reflete uma mudança de paradigma na gestão de pessoas, ao incorporar características da chamada "pós-nova gestão pública", como a ênfase no desenvolvimento profissional, na definição de objetivos compartilhados, no uso de ferramentas digitais e na transparência dos resultados (Enap, 2021).

Nesse modelo, o foco desloca-se da simples aferição de tarefas para a avaliação baseada em metas, planos de trabalho e indicadores de resultados, com possibilidade de pactuação entre gestores e equipes (Brasil, 2013). O PGD busca integrar a avaliação de desempenho à lógica da gestão por competências e à valorização de servidores, alinhando-se às exigências de eficiência e accountability, mas também abrindo espaço para processos mais participativos e orientados por valores institucionais (Enap, 2021).

No geral, é fundamental compreender as finalidades que orientam os sistemas de avaliação de desempenho no setor público. Diferentemente do setor privado, onde predomina a lógica de produtividade e lucratividade, a avaliação no serviço público articula múltiplas funções que vão desde o controle administrativo até o desenvolvimento profissional dos servidores. Como aponta a pesquisa elaborada pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap, 2023), a aplicação dos modelos de Avaliação de Desempenho no setor público é direcionada principalmente para a avaliação de comportamentos e competências dos servidores. Dentre seus diversos papéis, que incluem controlar, descrever, desenvolver, motivar, promover e remunerar (Enap, 2023), o foco principal no setor público brasileiro tem sido o aprimoramento dos servidores, embora essa ênfase nem sempre se traduza em práticas efetivas de desenvolvimento profissional. A Tabela 1, elaborada no relatório da Enap, sintetiza essas finalidades e seus principais desafios de implementação nas organizações públicas:

**Tabela 1 - Finalidades da política de Avaliação de Desempenho nas organizações públicas**

Função	Pontos importantes
Controlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A função Controlar é uma das funções da avaliação de desempenho apontada por Bezerra et al. (2017; 2022), Guessser et al. (2021) e Silva et al. (2021).</li> <li>• Tem como objetivo verificar se as tarefas estão sendo realizadas conforme o esperado e garantir a prestação de contas aos stakeholders, contribuindo para a qualidade dos serviços e a eficiência organizacional.</li> <li>• As experiências da administração pública apresentam, muitas vezes, uma visão positivista dessa função, restringindo-a a uma ferramenta de gestão de pessoas voltada a decisões de pessoal, aumentos e promoções.</li> </ul>
Descrever	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A função Descrever permite caracterizar cargos e documentar o desempenho dos funcionários, registrando expectativas futuras (Huber, 1983; Waxin &amp; Bateman, 2009).</li> <li>• A avaliação de desempenho possibilita a criação de acordos com prazos fixos e metas específicas, utilizados como instrumentos de motivação em países europeus.</li> <li>• Em alguns contextos, a renovação desses acordos se torna um evento público, e sua não renovação pode ser entendida como uma sanção implícita.</li> <li>• Há países que utilizam a avaliação de desempenho para formalizar contratos por tempo indeterminado com metas de desempenho específicas.</li> </ul>

Desenvolver	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A função voltada para o Desenvolvimento individual é amplamente reconhecida (Bezerra et al., 2017; 2022; Huber, 1983; Silva et al., 2021; Thusi, 2023).</li> <li>• A maioria dos sistemas públicos de avaliação não está vinculada a programas de treinamento e desenvolvimento, o que prejudica a produtividade, já que os servidores necessitam de feedback e capacitação para melhorar seu desempenho.</li> <li>• O governo federal brasileiro reconhece a importância da avaliação para a criação de planos de capacitação, embora existam críticas à obrigatoriedade de treinamento apenas para avaliados insuficientes — servidores bem avaliados também deveriam buscar aprimoramento.</li> <li>• Essa função é essencial para motivar os funcionários, elevar a produtividade e melhorar a prestação de serviços nas instituições públicas.</li> </ul>
Motivar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A função Motivar é uma das principais da avaliação de desempenho, segundo Guessser et al. (2021).</li> <li>• Foca em incentivar a melhoria do desempenho por meio de metas claras e medidas objetivas. • Pessoas altamente motivadas estão associadas a melhores resultados organizacionais (Guessser et al., 2021).</li> </ul>
Promover	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A função Promover é reconhecida como um dos usos tradicionais da avaliação de desempenho (Grillo, 1982; Silva et al., 2021).</li> <li>• No Brasil, a avaliação foi inicialmente desenvolvida em 1936 para subsidiar promoções, mas não obteve êxito devido ao despreparo dos avaliadores — desafio que persiste atualmente.</li> <li>• A capacitação dos avaliadores é essencial para garantir que a AD seja aplicada de forma efetiva e alinhada aos objetivos de progressão funcional.</li> <li>• Nos Estados Unidos e no Brasil, a avaliação é frequentemente utilizada para determinar aumentos e promoções.</li> </ul>
Remunerar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A função Remunerar é uma das mais destacadas na literatura (Bezerra et al., 2017; Patricio &amp; Cova, 2022; Waxin &amp; Bateman, 2009).</li> <li>• A aplicação do pagamento por desempenho varia entre países europeus, abrangendo desde a alta liderança até servidores não-gerenciais (Waxin &amp; Bateman, 2009).</li> <li>• Pode ocorrer por aumentos permanentes (mérito) ou bônus pontuais — estes preferidos por não elevarem custos fixos.</li> <li>• A remuneração vinculada ao desempenho enfrenta críticas como a baixa frequência de avaliações negativas e a percepção de divisão interna (Huber, 1983; Waxin &amp; Bateman, 2009).</li> <li>• Servidores valorizam mais o reconhecimento profissional, as oportunidades de promoção e as recompensas simbólicas do que incentivos financeiros.</li> <li>• O pagamento individual pode gerar efeitos adversos em ambientes colaborativos e resultar em salários menores que os do setor privado, dificultando a atração e retenção de talentos.</li> </ul>

Fonte: Enap (2023)

A sistematização apresentada na Tabela 1 evidencia a tensão constitutiva entre as dimensões formativa e punitiva da avaliação de desempenho no setor público

brasileiro. Embora a função de desenvolver seja amplamente reconhecida na literatura e figure como objetivo declarado na maioria dos sistemas avaliativos, a desconexão entre avaliação e programas efetivos de treinamento e capacitação revela uma contradição estrutural: avaliam-se competências sem necessariamente criar condições institucionais para seu aprimoramento.

Simultaneamente, as funções de controlar, promover e remunerar tendem a predominar na prática, tanto que a literatura ressalta limitações persistentes na prática da avaliação de desempenho. O Manual de Orientação para a Gestão do Desempenho, elaborado em 2013 pelo Governo Federal com o objetivo de fornecer diretrizes a gestores e servidores sobre a condução dos processos avaliativos, identificou uma "efetividade limitada" da gestão de desempenho. Essa limitação se expressa na dificuldade de melhorar a qualificação dos servidores e de subsidiar de forma consistente a política de gestão de pessoas. Entre as barreiras apontadas estavam fatores contextuais, como a estabilidade no cargo, o ingresso por concurso público e a alta rotatividade de chefias, que reforçavam limitações culturais, como a camaradagem e a resistência a críticas (Brasil, 2013). Além disso, destacavam-se obstáculos operacionais, como a falta de tempo dos avaliadores para acompanhar o desempenho, a ausência de decisão política clara sobre a necessidade da avaliação formal e a dependência de julgamentos concentrados na chefia imediata. Erros recorrentes, como a leniência e o efeito *halo*<sup>4</sup>, somavam-se à associação direta entre avaliação e progressão salarial, o que frequentemente desvirtuava o caráter formativo do processo e reduzia seu potencial de contribuir para o desenvolvimento profissional dos servidores (Brasil, 2013).

No contexto específico de Minas Gerais, o estado implementou a Avaliação de Desempenho Individual (ADI), regulamentada pela Lei Complementar nº 71/2003 e pelo Decreto nº 44.559/2007, em cumprimento às exigências constitucionais. Contudo, esse sistema não abrange os professores com vínculos temporários, que representam a maioria do corpo docente da rede estadual (Soares, Riani, 2024). Essa exclusão

---

<sup>4</sup> Viés cognitivo identificado por Edward Thorndike (1920) que ocorre quando a impressão geral sobre uma característica marcante de uma pessoa influencia indevidamente a avaliação de outros atributos não relacionados. Na avaliação de desempenho, manifesta-se quando o avaliador, ao perceber uma qualidade (ou defeito) saliente no avaliado, generaliza essa percepção para todas as dimensões avaliadas, comprometendo a objetividade do processo (THORNDIKE, 1920)

evidencia uma assimetria funcional que mantém a maior parte dos profissionais da educação à margem das políticas institucionais de desenvolvimento e valorização profissional.

Assim, a trajetória da avaliação de desempenho no serviço público brasileiro revela um movimento contínuo de busca por maior profissionalização, eficiência e accountability, mas também evidencia a persistência de desafios estruturais e culturais que limitam a efetividade desses instrumentos. É nesse horizonte que se insere a análise das próximas seções, voltadas à compreensão dos modelos e instrumentos adotados em Minas Gerais e à avaliação de seus impactos sobre os docentes, em especial aqueles em vínculo precário de contratação.

### **3.2 O sistema de Avaliação de Desempenho Individual (ADI) em Minas Gerais: funcionamento e metodologia**

A avaliação de desempenho no Estado de Minas Gerais foi institucionalizada no contexto da transição governamental de 2002, com a implementação do "Choque de Gestão", um conjunto de medidas destinadas a "responder a uma crise fiscal e administrativa, buscando o equilíbrio das contas públicas e a modernização do estado, com ênfase nos resultados em vez de apenas processos e procedimentos" (Bechelaine, Silveira, Neves, 2012). Entre as medidas implementadas, teve-se o Acordo de Resultados, um pacto de resultados entre servidores e o Poder Executivo, que previa possíveis recompensas para o alcance das metas pactuadas, como bonificações financeiras (Gonzaga *et. al*, 2017).

Nesse contexto de modernização administrativa e busca por resultados, foi editada a Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003, que estabeleceu a avaliação periódica de desempenho individual como instrumento obrigatório para servidores estáveis e detentores de função pública, consolidando juridicamente os princípios do "Choque de Gestão" e representando um marco na modernização da gestão pública estadual (Minas Gerais, 2003; Bechelaine, Silveira, Neves, 2012).

Essa legislação regulamentou e operacionalizou a avaliação como requisito para a aquisição e manutenção da estabilidade, com possibilidade de demissão por

desempenho insatisfatório, tornando efetivo o que estava previsto constitucionalmente desde a Emenda nº 19/1998. Conforme determinou em seu artigo 8º:

Art. 8º – O art. 249 da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 249 – A pena de demissão será aplicada ao servidor que: (...)

V – receber em avaliação periódica de desempenho:

- a) dois conceitos sucessivos de desempenho insatisfatório;
- b) três conceitos interpolados de desempenho insatisfatório em cinco avaliações consecutivas; ou
- c) quatro conceitos interpolados de desempenho insatisfatório em dez avaliações consecutivas.

Parágrafo único – Receberá conceito de desempenho insatisfatório o servidor cuja avaliação total, considerados todos os critérios de julgamento aplicáveis em cada caso, seja inferior a 50% (cinquenta por cento) da pontuação máxima admitida.” (Minas Gerais, 2003).

A regulamentação detalhada da ADI veio com o Decreto nº 44.559, de 29 de junho de 2007, que estabelece os procedimentos operacionais, critérios de avaliação e estrutura organizacional necessária para a implementação efetiva do sistema. O decreto define a ADI como "o processo sistemático e contínuo de acompanhamento e aferição do desempenho do servidor" com objetivos claramente estabelecidos (Minas Gerais, 2007, art. 2º).

Conforme Bergue (2020), a definição clara de objetivos constitui elemento fundamental para a efetividade dos sistemas de avaliação no setor público. O sistema mineiro estabelece quatro objetivos principais:

- I – valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor;
- II – identificar ações para o desenvolvimento profissional do servidor;
- III – aprimorar o desempenho do servidor e dos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual, contribuindo para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública;
- IV – ser instrumento de alinhamento das metas individuais com as institucionais (Minas Gerais, 2007, art. 2º).

Esses objetivos evidenciam que a Avaliação de Desempenho Individual não se restringe a um mecanismo de controle administrativo, mas busca assumir um papel estratégico na gestão de pessoas do Estado. Ao combinar reconhecimento,

desenvolvimento profissional, aprimoramento institucional e alinhamento entre metas individuais e organizacionais, o sistema procura consolidar uma lógica de gestão voltada tanto para a valorização do servidor quanto para a melhoria contínua da administração pública.

No que se refere ao público-alvo, o artigo 4º do Decreto nº 44.559/2007 delimita a aplicação da Avaliação de Desempenho Individual (ADI) aos servidores estáveis ocupantes de cargo de provimento efetivo; aos efetivados nos termos da Lei nº 10.254/1990; aos detentores de função pública dessa mesma lei que não tenham sido efetivados; bem como aos servidores efetivos e não efetivos ocupantes de cargos em comissão ou funções gratificadas de assessoramento (Minas Gerais, 2007). Essa delimitação normativa revela uma contradição significativa: enquanto a ADI abrange ocupantes de cargos em comissão – vínculos reconhecidamente transitórios e precários, de livre nomeação e exoneração – exclui deliberadamente os professores contratados temporariamente.

Além da definição de seu público-alvo, a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) organiza-se a partir de dois instrumentos principais obrigatórios. O primeiro é o Plano de Gestão do Desempenho Individual (PGDI), voltado à definição e ao acompanhamento das competências a serem avaliadas, bem como das ações de desenvolvimento relacionadas às atividades do servidor, funcionando como base para o preenchimento do Termo de Avaliação ao final do período avaliatório. O segundo é o próprio Termo de Avaliação, que reúne o perfil de competências essenciais e a escala de pontuação, constituindo o registro formal dos resultados obtidos (Minas Gerais, 2007, art. 8º).

A partir dessa estrutura instrumental, o Decreto nº 44.559/2007 (art. 10) detalha o processo avaliativo propriamente dito, organizado em cinco etapas sequenciais. São elas:

I – preenchimento das metas e atividades no PGDI, pela chefia imediata juntamente com o servidor, preferencialmente no primeiro mês do período avaliatório;

II – acompanhamentos periódicos do desempenho do servidor por sua chefia imediata durante o período avaliatório;

III – realização, se for o caso, de entrevista de avaliação antes do preenchimento do Termo de Avaliação;

IV – preenchimento do Termo de Avaliação no órgão ou entidade em que o servidor estiver em exercício;

V – notificação ao servidor acerca do resultado de sua ADI, em até vinte dias, contados do término do período de preenchimento do Termo de Avaliação (Minas Gerais, 2007).

Essa estruturação em etapas reflete as melhores práticas identificadas na literatura internacional sobre gestão de desempenho. Conforme a OCDE (2005), sistemas efetivos de avaliação devem contemplar planejamento, acompanhamento, avaliação formal e feedback, elementos presentes na metodologia mineira.

A ADI tem periodicidade anual, com período avaliatório ocorrendo de 1º de janeiro a 31 de dezembro (Minas Gerais, 2007, art. 3º). Para fins de ADI, o servidor deve possuir no período avaliatório, no mínimo, cento e cinquenta dias de efetivo exercício, cuja contagem encerra em 30 de novembro (Minas Gerais, 2007, art. 11).

Complementando a definição do público-alvo, dos instrumentos e das etapas do processo avaliativo, o sistema prevê ainda uma estrutura organizacional participativa, assegurada pela instituição obrigatória de Comissões de Avaliação e de Comissões de Recursos em cada órgão e entidade. De acordo com o artigo 13 do Decreto nº 44.559/2007, cabe à autoridade máxima de cada órgão ou entidade instituir essas comissões até o mês que antecede o período de preenchimento do Termo de Avaliação. O artigo 14 especifica que a Comissão de Avaliação deve ser composta por, no mínimo, dois membros, organizados de forma paritária: metade indicada ou eleita pelos servidores avaliados e metade indicada pelo próprio órgão ou entidade, sendo obrigatória a presença da chefia imediata do servidor (Minas Gerais, 2007). Essa configuração busca atender ao que Neiva (2020) identifica como a necessidade de legitimação dos processos avaliativos no setor público por meio da participação dos avaliados. Ao mesmo tempo, a presença da chefia imediata assegura que a avaliação seja conduzida por quem acompanha diretamente o trabalho do servidor, enquanto a composição paritária busca equilibrar diferentes perspectivas.

Do ponto de vista metodológico, o sistema adota uma abordagem baseada na gestão de competências, regulamentada pelo artigo 7º-A do mesmo decreto. Esse

dispositivo estabelece que a ADI deve ser composta por um perfil de competências essenciais, cuja definição e atualização são atribuições da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (Seplag). Entendem-se como competências essenciais aquelas comuns a todos os servidores da administração direta, autárquica e fundacional, devendo refletir tanto o planejamento estratégico quanto as diretrizes governamentais em vigor (Minas Gerais, 2007). Trata-se, portanto, de um modelo inspirado na lógica da gestão por competências, que busca alinhar as capacidades individuais às necessidades organizacionais.

A figura a seguir ilustra o Perfil Único de Competências Essenciais adotado pelo governo de Minas Gerais no âmbito do Sistema de Avaliação de Desempenho Individual (ADI), conforme a resolução nº 042, de 11 de junho de 2021. Esse perfil foi desenvolvido pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (Seplag) para representar o conjunto de comportamentos e atitudes esperados de todos os servidores públicos, independentemente de seu cargo ou área de atuação.

**Figura 1 - Perfil Único de Competências Essenciais**



Fonte: Ascom/Seplag (2021)

Essa resolução define as seis competências representadas na Figura 1 – comprometimento profissional, comunicação, foco em resultados, foco no usuário, inovação e trabalho em equipe – como parâmetros universais aplicáveis a todos os servidores da administração direta, autárquica e fundacional (Minas Gerais, 2021). Além de nomeá-las, a norma detalha o conteúdo comportamental de cada uma, estabelecendo ideias centrais e indicadores observáveis que orientam a mensuração do desempenho no Plano de Gestão do Desempenho Individual (PGDI).

Contudo, no âmbito específico da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a metodologia de avaliação dos Professores da Educação Básica (PEB) efetivos é regulamentada por instrumento próprio: a Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110 de 06 de julho de 2009. Esta resolução estabelece procedimentos particularizados que, embora mantenham a estrutura conceitual da ADI prevista no Decreto nº 44.559/2007, adaptam os critérios avaliatórios às especificidades e à complexidade do Sistema Estadual de Educação, conforme expressamente reconhecido no preâmbulo da norma.

A aplicação dessa metodologia específica dirige-se aos servidores em exercício na Unidade Central da Secretaria de Estado de Educação, nas Superintendências Regionais de Ensino e nas Escolas Estaduais que estejam nas seguintes situações funcionais: ocupantes de cargo de provimento efetivo e estável (Minas Gerais, 2009, art. 1º, inciso I), ocupantes de cargo efetivo correspondente à função pública referente à Lei nº 10.254 de 20 de julho de 1990 (Minas Gerais, 2009, art. 1º, inciso II), ocupantes de cargo de provimento efetivo em estágio probatório (Minas Gerais, 2009, art. 1º, inciso III), e ocupantes de cargo efetivo mencionados nos incisos III e IV do artigo 3º do Decreto nº 44.674 de 13 de dezembro de 2007 (Minas Gerais, 2009, art. 1º, inciso IV).

A Resolução estabelece ainda que os servidores ocupantes de cargos de provimento em comissão de direção e chefia, responsáveis por unidade administrativa integrante da estrutura da Unidade Central da SEE, serão avaliados nos termos do Decreto nº 44.986, de 19 de dezembro de 2008, que regulamenta a Avaliação de Desempenho do Gestor Público da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual (Minas Gerais, 2009, parágrafo único).

Note-se que, enquanto os comissionados possuem previsão específica de avaliação, os professores contratados temporariamente permanecem completamente excluídos de qualquer forma de acompanhamento institucional de desempenho.

A metodologia de avaliação estabelecida para os Professores da Educação Básica (PEB) efetivos mantém a periodicidade anual do processo, abrangendo o período de 1º de janeiro a 31 de dezembro de cada exercício (Minas Gerais, 2009, art. 2º). Diferentemente do modelo aplicado aos demais servidores, a norma institui instrumentos e critérios específicos voltados à atividade docente. Conforme o artigo 2º da resolução, a avaliação deve ser formalizada por meio de dois instrumentos essenciais: o Plano de Gestão do Desempenho Individual (PGDI) e o Termo de Avaliação.

O primeiro instrumento, o PGDI, reproduzido no Anexo A deste trabalho, deve ser elaborado no início do período avaliatório pela chefia imediata em conjunto com o servidor, registrando metas e ações planejadas para o exercício, bem como um diagnóstico das qualidades e dificuldades que influenciam o desempenho, das condições de trabalho e do acompanhamento dos resultados (Minas Gerais, 2009, art. 2º, § 1º; ver também Anexo I).

O segundo instrumento, o Termo de Avaliação, compõe-se de duas partes distintas. A Parte I, apresentada no Anexo B deste trabalho, destina-se ao registro da identificação do servidor e da Comissão de Avaliação, à notificação do resultado, à síntese da entrevista com o avaliado, à proposição quanto ao seu desenvolvimento funcional e, quando couber, à manifestação do representante sindical ou de entidade de classe (Minas Gerais, 2009, art. 2º, § 2º, inciso I; ver também Anexo II). A Parte II corresponde ao Instrumento de Avaliação propriamente dito, estruturado segundo os critérios definidos no artigo 5º da resolução, devendo ser preenchido no último mês do período avaliatório (Minas Gerais, 2009, art. 2º, § 2º, inciso II). O modelo específico aplicável ao cargo de Professor da Educação Básica encontra-se reproduzido no Anexo C deste trabalho (Minas Gerais, 2009, art. 2º, § 2º, inciso II, alínea “a”; ver também Anexo V).

Diferentemente do perfil único de competências essenciais definido pela Seplag, os professores efetivos são avaliados com base em quatro critérios específicos de

desempenho, cada um composto por descritores próprios e com pontuação máxima de cem pontos (Minas Gerais, 2009, art. 5º). O primeiro, Desenvolvimento Profissional, atribui quinze pontos e valoriza a participação do docente em grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, eventos e palestras promovidos pelo sistema, bem como o compartilhamento de conhecimentos, informações e práticas exitosas que contribuam para o aprimoramento coletivo do trabalho (Minas Gerais, 2009, art. 5º, inciso I; Anexo V, Critério I).

O segundo critério, Relacionamento Interpessoal, também pontuado em quinze, analisa a conduta ética e colaborativa do professor no ambiente de trabalho. Inclui aspectos como o relacionamento cordial com colegas e com o público, o cumprimento das normas institucionais e das decisões hierárquicas, o respeito à diversidade e a adoção de práticas inclusivas e éticas nas relações com a comunidade escolar, além da participação em atividades que envolvem interação com alunos e famílias (Minas Gerais, 2009, art. 5º, inciso II; Anexo V, Critério II).

Os Compromissos Profissional e Institucional, com peso de vinte pontos, abrangem o cumprimento responsável das atribuições docentes, a observância das normas de assiduidade e pontualidade, a participação em projetos e ações coletivas, a colaboração nas avaliações internas e externas da aprendizagem e o zelo pelo patrimônio público da escola (Minas Gerais, 2009, art. 5º, inciso III; Anexo V, Critério III).

O critério de Habilidades Técnicas e Profissionais, de maior peso na avaliação, totaliza cinquenta pontos e concentra-se nos aspectos diretamente vinculados à prática pedagógica (Minas Gerais, 2009, art. 5º, inciso IV). Ele contempla a capacidade de planejar o trabalho docente, participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e desenvolver planos anuais e de aula em consonância com as diretrizes curriculares estaduais (Minas Gerais, 2009, Anexo V, Critério IV, descritor 1). Considera ainda a análise e utilização dos resultados das avaliações internas e externas para diagnosticar níveis de aprendizagem e promover intervenções pedagógicas (Minas Gerais, 2009, Anexo V, Critério IV, descritor 2), bem como o emprego de materiais e estratégias didáticas que estimulem o interesse e a participação dos alunos (Minas Gerais, 2009, Anexo V, Critério IV, descritor 3).

Também são avaliadas a comunicação dos resultados das avaliações às famílias (Minas Gerais, 2009, Anexo V, Critério IV, descritor 4), a gestão eficiente da sala de aula (descritor 5) e o compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente por meio da criação de oportunidades de recuperação e atendimento diferenciado (descritores 6 e 7). Por fim, incluem-se a atitude positiva diante da capacidade de aprendizagem dos alunos e a obtenção de bons resultados educacionais, evidenciados nas avaliações internas e externas (descritores 8 e 9).

Para a atribuição da pontuação em cada descritor, a Comissão de Avaliação deve adotar como regra o consenso entre seus membros ou, na falta deste, utilizar a média aritmética das pontuações atribuídas (Minas Gerais, 2009, art. 5º, parágrafo único). As Comissões de Avaliação são instituídas pelos diretores da Unidade Central, SREs e Escolas Estaduais, compostas por membros titulares e suplentes, presididas obrigatoriamente pela chefia imediata (Minas Gerais, 2009, art. 6º), para avaliar o servidor ocupante ou não de cargo de provimento em comissão ou função gratificada (Minas Gerais, 2009, art. 6º). A composição deve ser paritária (Minas Gerais, 2009, art. 7º, § 1º), com representantes dos servidores avaliados, sendo dois servidores eleitos ou indicados pelos pares (Minas Gerais, 2009, art. 7º, § 1º, inciso I), e representantes da unidade de exercício, sendo a chefia imediata e um membro indicado pela chefia imediata ou, no caso da escola, indicado pelo Colegiado Escolar (Minas Gerais, 2009, art. 7º, § 1º, inciso II). Cada unidade de exercício poderá constituir até três Comissões de Avaliação compostas por quatro servidores, dos quais pelo menos dois possuam no mínimo três anos de exercício na SEE em cargo efetivo ou função pública (Minas Gerais, 2009, art. 7º).

No caso das Comissões de Recursos, o artigo 18 do decreto nº 44.559/2007 estabelece que elas devem ser compostas por três a cinco servidores, preferencialmente estáveis e em exercício no mesmo órgão ou entidade do avaliado, cabendo-lhes a análise dos recursos hierárquicos interpostos. Para garantir validade às decisões, os trabalhos da comissão somente podem ser realizados com a presença da maioria absoluta de seus membros. Trata-se, assim, de uma instância recursal que reforça o caráter participativo e a segurança jurídica do processo avaliativo (Minas Gerais, 2007).

O servidor avaliado tem direito a duas instâncias recursais em via administrativa caso haja discordância do resultado da avaliação de desempenho (Minas Gerais, 2009, art. 10): o Pedido de Reconsideração, como primeira instância (Minas Gerais, 2009, art. 10, inciso I), e o Recurso ou Recurso Hierárquico, como segunda instância (Minas Gerais, 2009, art. 10, inciso II). O Pedido de Reconsideração deve ser dirigido à Comissão de Avaliação em até dez dias contados a partir da notificação do resultado (Minas Gerais, 2009, art. 11, inciso I), devendo ser julgado em até dez dias contados da data de seu recebimento (Minas Gerais, 2009, art. 11, inciso II), com notificação ao servidor em até dez dias contados do término do prazo estabelecido para análise (Minas Gerais, 2009, art. 11, inciso III). Na segunda instância, o Recurso Hierárquico ao Titular da SEE deve ser interposto contra a decisão do pedido de reconsideração em até dez dias contados da notificação do resultado (Minas Gerais, 2009, art. 12, § 1º, inciso I), sendo julgado em até vinte dias contados da data de seu recebimento (Minas Gerais, 2009, art. 12, § 1º, inciso IV) após elaboração de parecer pela Comissão de Recursos da SRE atestando a legalidade e regularidade do processo de avaliação (Minas Gerais, 2009, art. 12, § 1º, inciso II) e análise e elaboração de parecer pela Comissão de Recursos da Unidade Central para fundamentar a decisão do Titular da SEE (Minas Gerais, 2009, art. 12, § 1º, inciso III), com notificação ao servidor em até dez dias contados do término do prazo estabelecido para julgamento (Minas Gerais, 2009, art. 12, § 1º, inciso V).

Para fins de desenvolvimento do servidor público estável ocupante de cargo de provimento efetivo na respectiva carreira, considera-se satisfatória a pontuação igual ou superior a setenta por cento da pontuação máxima (Minas Gerais, 2007, art. 33-A). Resultados inferiores a cinquenta por cento são classificados como insatisfatórios, com implicações disciplinares potenciais conforme estabelecido na Lei Complementar nº 71/2003.

Uma modernização importante para o sistema foi a digitalização do processo por meio do Sistema de Avaliação de Desempenho (Sisad), permitindo maior controle, transparência e eficiência administrativa. A ciência do servidor, referente à realização das etapas do processo, ocorre em meio eletrônico, via Sisad, para os órgãos e entidades que utilizam o sistema (Minas Gerais, 2007, art. 10, § 3º). O sistema

eletrônico facilita o acompanhamento de prazos, o registro de resultados e a geração de relatórios gerenciais, demonstrando a capacidade de adaptação tecnológica da administração estadual e alinhamento com as tendências de modernização do setor público.

Os dados referentes à ADI devem ser registrados no Sisad no prazo de até sessenta dias, contados a partir da data do término do período de preenchimento do Termo de Avaliação, prazo que pode ser prorrogado por igual período, mediante motivação (Minas Gerais, 2007, art. 20).

A Seplag orienta, coordena e monitora a implementação do processo de ADI nos órgãos e nas entidades da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo. A secretaria estabelece metodologia padrão e define os modelos dos formulários para implementação da ADI, podendo os órgãos e entidades, em virtude de suas peculiaridades, alterar o rol de critérios de avaliação, metodologia, prazos e procedimentos mediante resolução conjunta entre a autoridade máxima do órgão ou entidade interessado e da Seplag (Minas Gerais, 2007, art. 33).

O sistema de ADI em Minas Gerais constitui, portanto, um arcabouço normativo e operacional abrangente, que incorpora elementos das melhores práticas de gestão de desempenho no setor público. Sua estrutura contempla desde a definição clara de objetivos até a garantia de direitos processuais, passando por metodologia baseada em competências e participação dos servidores no processo avaliativo.

### **3.3 Limitações da ADI e a exclusão dos professores temporários: contradições entre potencial técnico e aplicação restritiva**

Embora o sistema de ADI em Minas Gerais apresente um arcabouço técnico e normativo robusto, sua implementação revela limitações estruturais que comprometem tanto sua efetividade quanto sua equidade. A contradição mais evidente para essa pesquisa está na ausência de qualquer mecanismo institucional de avaliação voltado aos professores temporários, justamente o grupo que compõe a maior parte do corpo docente da rede estadual (Soares; Riani, 2024). Essa exclusão torna-se particularmente intrigante quando contrastada com a inclusão dos ocupantes de cargos em comissão no sistema avaliativo. Ambos os vínculos, designação/contratação e

comissão, caracterizam-se pela transitoriedade e precariedade, podendo ser extintos a qualquer momento por decisão administrativa. Contudo, enquanto os comissionados são avaliados sistematicamente pela ADI, os professores designados/convocados/contratados permanecem à margem de qualquer acompanhamento formal de desempenho.

A diferença fundamental reside na natureza do vínculo: os cargos em comissão fundamentam-se no critério da confiança política, com livre nomeação e exoneração baseada na relação fiduciária entre nomeante e nomeado, dispensando processos seletivos; já os professores designados ingressam mediante processo seletivo público, ainda que simplificado, exercendo função técnico-pedagógica que prescinde de relação de confiança pessoal. Essa distinção sugere que a inclusão dos comissionados na ADI não decorre de preocupação com a avaliação de vínculos temporários em si, mas possivelmente de necessidade de monitorar o desempenho de agentes públicos que ocupam posições estratégicas na estrutura administrativa. Assim, a exclusão dos professores temporários não pode ser justificada pela transitoriedade do vínculo, dado que vínculos igualmente transitórios são avaliados, revelando-se como escolha política que perpetua desigualdade estrutural entre categorias docentes que exercem funções idênticas no cotidiano escolar.

A mais recente legislação estadual não apenas mantém, mas aprofunda essa lógica excludente. O Decreto nº 48.870, de 30 de julho de 2024, que regulamenta a contratação temporária prevista na Lei nº 24.805/2024, introduz no Capítulo VI a possibilidade de "avaliação de desempenho simplificada" para contratados temporários. O artigo 20 estabelece que "os órgãos e as entidades contratantes poderão instituir avaliação de desempenho simplificada para os contratados temporários", aparentando oferecer solução para a lacuna identificada.

Contudo, o parágrafo único do mesmo artigo imediatamente exclui os professores ao determinar que "a avaliação de desempenho simplificada de que trata o *caput* não se aplica aos cargos das carreiras previstas no inciso I do art. 3º, com exercício na SEE" (Minas Gerais, 2024). O artigo 3º, inciso I, especifica que se trata das carreiras de "Professor de Educação Básica – PEB, Especialista em Educação Básica – EEB e Analista Educacional na função de Inspetor Escolar – ANE-IE, a que se

refere a Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, lotados nos quadros de pessoal da Secretaria de Estado de Educação – SEE" (Minas Gerais, 2024).

Essa configuração normativa cria uma situação paradoxal que evidencia a intencionalidade da exclusão. Enquanto servidores temporários de outras áreas podem ser submetidos a avaliação simplificada, os professores temporários permanecem completamente excluídos de qualquer forma de avaliação institucional, seja ela simplificada ou por meio da ADI. A situação torna-se ainda mais singular quando se considera que, apesar da diferença no vínculo jurídico, esses docentes, que são a parte majoritária do corpo docente mineiro, desempenham as mesmas funções dos professores efetivos, assumindo responsabilidades idênticas em sala de aula, com as mesmas exigências curriculares, pedagógicas e institucionais. Sob essa perspectiva, a ausência de avaliação para esse grupo não apenas fragiliza a equidade do sistema, mas também priva o Estado de informações valiosas para orientar políticas de formação, valorização e gestão da qualidade do ensino.

A ausência de mecanismos de avaliação estruturados para professores temporários representa perda significativa de oportunidade para identificação de necessidades de capacitação e desenvolvimento de competências profissionais. Como observa Gatti (2010), a formação e o desenvolvimento continuado dos professores constituem elementos centrais para a melhoria da qualidade da educação pública. Saviani (2008) ainda argumenta que a valorização do magistério constitui condição fundamental para a melhoria da qualidade da educação pública, envolvendo aspectos como formação inicial e continuada, condições de trabalho, carreira e remuneração. A exclusão sistemática dos professores temporários de políticas de reconhecimento e desenvolvimento profissional contradiz frontalmente essa premissa .

Sousa *et. al.*(2022) destacam que, dentre as variáveis escolares passíveis de intervenção, o professor é a mais importante e a que mais influencia o aprendizado do aluno. A qualidade docente, associada a competências como experiência, formação adequada (lecionar na área em que se formou) e estabilidade do vínculo, tem um efeito cumulativo no desempenho cognitivo dos estudantes (Amorim, Salej, Barreiros, 2018). Logo, uma lógica de acompanhamento e feedback poderia constituir um espaço importante para identificar necessidades de capacitação, orientar práticas pedagógicas

e valorizar desempenhos consistentes. Sem esse mecanismo, os docentes temporários ficam invisíveis aos processos de monitoramento institucional, perpetuando a instabilidade e o baixo investimento em sua formação continuada.

Além disso, a ausência de avaliação formal contribui para agravar a alocação regressiva de professores na rede estadual. Sousa *et. al.* (2022) apontam que alunos em situação de maior vulnerabilidade — socioeconômica, étnica ou territorial — tendem a ser atendidos justamente por profissionais temporários, com menor estabilidade e maior rotatividade. Nesse contexto, a ADI poderia fornecer informações essenciais para subsidiar uma política de alocação mais equitativa, permitindo identificar quais competências estão sendo mobilizadas e quais lacunas precisam ser supridas. Ao não aplicar esse instrumento aos temporários, o Estado renuncia a um recurso de gestão que poderia auxiliar na correção das desigualdades e na valorização pedagógica de contextos escolares mais frágeis.

As consequências dessa exclusão refletem-se diretamente nos resultados educacionais. Soares (2020 *apud* Amorim, Gomes, Salej, 2023) evidencia que escolas com maior presença de professores temporários apresentam, em geral, piores desempenhos em avaliações externas, como o SAEB e o IDEB. A ausência de um sistema avaliativo que abarque esses profissionais reforça esse quadro, uma vez que limita a capacidade de planejar ações de desenvolvimento profissional e de promover uma cultura de responsabilização pedagógica compartilhada. Nesse sentido, a não inclusão dos docentes designados na ADI não é apenas uma omissão administrativa, mas uma perda estratégica para a política educacional do Estado, que deixa de contar com dados e mecanismos que poderiam elevar a qualidade do ensino e reduzir desigualdades de aprendizagem.

A experiência da ADI demonstra que não há impedimentos técnicos ou operacionais para implementar processos de avaliação de desempenho no setor público. Os instrumentos desenvolvidos (PGDI e Termo de Avaliação), a metodologia por competências, a estrutura organizacional participativa e os sistemas de informação constituem patrimônio institucional consolidado que poderia ser adaptado para diferentes categorias de servidores.

A exclusão dos professores temporários não decorre, portanto, de limitações técnicas do sistema, mas de escolhas políticas que privilegiam a diferenciação entre categorias profissionais. Como observa Hypólito (2015), a flexibilização dos vínculos trabalhistas no magistério reflete opções políticas sobre o papel do Estado e a valorização da educação pública, não imperativos técnicos ou financeiros. Trata-se de uma estratégia vinculada ao avanço de modelos gerencialistas e privatistas que, ao serem transplantados de forma descontextualizada para o Brasil, contribuíram para a precarização da carreira docente e para a segmentação interna da categoria.

A extensão da avaliação de desempenho aos professores temporários demandaria adaptações específicas, considerando a temporariedade do vínculo e as limitações inerentes a essa modalidade de contratação. Seria necessário desenvolver instrumentos adequados, definir objetivos compatíveis com a duração dos contratos e estabelecer mecanismos de acompanhamento que considerem a especificidade desses profissionais.

A superação dessas limitações demanda não apenas ajustes técnicos ou normativos, mas mudança paradigmática na concepção sobre gestão de pessoas na educação pública. É necessário reconhecer que a qualidade da educação depende de todos os profissionais envolvidos, independentemente do tipo de vínculo, e que políticas de desenvolvimento e reconhecimento profissional devem contemplar essa diversidade.

Como observa a OCDE (2005), países que investem na valorização e desenvolvimento de todos os seus professores, independentemente do status contratual, tendem a apresentar melhores resultados educacionais e maior satisfação profissional. A experiência de Minas Gerais, ao excluir sistematicamente os professores temporários, contraria essa orientação e compromete o potencial de seu sistema de gestão de pessoas.

A exclusão dos professores temporários da ADI evidencia, portanto, a necessidade urgente de repensar os modelos de avaliação e gestão de pessoas na educação pública para contemplar a diversidade de vínculos que caracteriza a realidade contemporânea. Apenas dessa forma será possível alinhar efetivamente as

práticas de gestão com os objetivos de valorização docente e melhoria da qualidade educacional.

Além das questões de exclusão normativa, a ADI enfrenta limitações operacionais significativas que comprometem sua efetividade mesmo para os servidores incluídos no sistema. O Manual de Orientação para a Gestão de Desempenho (2013) revela problemas estruturais preocupantes que questionam a capacidade real do sistema em promover desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade dos serviços públicos.

A percepção dos servidores de Minas Gerais sobre o sistema evidencia descrédito generalizado quanto aos objetivos declarados. A pesquisa realizada em uma fundação do governo de Minas Gerais por Melazo (2019) revelou que 73,1% dos servidores entrevistados (foram 67 ao todo) veem a avaliação de desempenho apenas como um instrumento burocrático, revelando desconexão entre os propósitos formais do sistema e sua percepção pelos usuários. Adicionalmente, 15% consideram a morosidade e a subjetividade como os problemas mais relevantes do sistema, apontando para deficiências metodológicas e operacionais.

A qualidade da gestão do processo constitui ponto crítico particularmente grave. Estudos revelam que 95% dos gerentes (foram 5 entrevistados ao todo) afirmam que os gerentes não recebem capacitação adequada para conduzir o processo de avaliação de desempenho. Essa deficiência é atribuída, em parte, ao fato de muitos gerentes não terem vínculo estável com a administração, evidenciando como a própria precarização dos vínculos compromete a qualidade dos processos de gestão.

O problema da leniência dos gestores assume dimensões particularmente preocupantes: 40,3% dos servidores acreditam que os gestores atribuem notas altas para evitar problemas, comprometendo fundamentalmente a credibilidade e a utilidade do sistema. Como observa Brasil (2013), a leniência constitui "erro recorrente" nos sistemas de avaliação no setor público, mas sua prevalência em Minas Gerais sugere problemas sistêmicos que transcendem deficiências pontuais de capacitação.

A vinculação da avaliação de desempenho a questões remuneratórias gera percepções de injustiça que comprometem os objetivos de desenvolvimento profissional (Neiva, 2020). O atrelamento da avaliação a aumentos salariais pode levar

a comportamentos perversos, como o "*gaming*", onde se alcançam as métricas estabelecidas sem necessariamente atingir o objetivo organizacional real.

A resistência cultural à avaliação permanece como desafio estrutural mesmo após mais de duas décadas de operação do sistema. Servidores e gestores que não percebem valor agregado no processo ou que o consideram inadequado para capturar a complexidade do trabalho no setor público continuam oferecendo resistências que comprometem a efetividade do sistema.

Apesar das fragilidades identificadas – que incluem a leniência de avaliadores, a ausência de capacitação gerencial, a vinculação remuneratória e a resistência cultural ao processo –, a ampliação da Avaliação de Desempenho Individual (ADI) aos professores designados/convocados e contratados poderia representar um avanço substantivo na gestão educacional mineira. A aplicação desse instrumento, devidamente adaptado às especificidades dos vínculos temporários, permitiria ao Estado construir uma base mais abrangente de informações sobre o desempenho docente, contribuindo para o planejamento de políticas de formação continuada, valorização profissional e alocação equitativa de recursos humanos. Mais do que um mecanismo de controle, a ADI poderia constituir-se em ferramenta estratégica de aprendizado organizacional e fortalecimento da política pública educacional, promovendo maior integração entre avaliação, desenvolvimento e reconhecimento profissional. Assim, ainda que o sistema apresente deficiências técnicas e operacionais, sua extensão aos vínculos precários deixaria de ser uma questão meramente administrativa para se tornar um instrumento de equidade e de aprimoramento da qualidade da educação pública.

#### **4. METODOLOGIA**

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que orientaram a investigação, explicitando as escolhas teórico-metodológicas, as fontes documentais utilizadas e os caminhos analíticos percorridos para responder à problemática de pesquisa. A opção por uma abordagem qualitativa de natureza exploratória justifica-se pela complexidade do objeto – a ausência de avaliação de desempenho para professores temporários em Minas Gerais – que demanda análise interpretativa de

dimensões normativas, institucionais e políticas. A análise documental constitui o procedimento central desta investigação, permitindo examinar o arcabouço jurídico-administrativo que regula vínculos docentes, sistemas avaliativos e políticas de gestão de pessoas na educação pública.

O capítulo estrutura-se em seção única (4.1) que detalha a abordagem metodológica adotada, caracteriza os três conjuntos documentais que compõem o corpus empírico da pesquisa – normas estaduais, federais e a experiência do Distrito Federal – e descreve as etapas do procedimento analítico, desde a sistematização das fontes até a análise de conteúdo e a descrição de diferentes sistemas avaliativos. Ao explicitar esses percursos, o capítulo busca conferir transparência e rigor ao processo investigativo, permitindo ao leitor compreender como os achados foram construídos e quais são os limites e possibilidades desta pesquisa documental.

#### **4.1 Abordagem, fontes e categorias de análise**

A presente pesquisa adota abordagem qualitativa de natureza exploratória, fundamentada na análise documental como estratégia metodológica central. A escolha por essa abordagem justifica-se pela natureza do objeto investigado, que demanda compreensão aprofundada de aspectos normativos, institucionais e políticos relacionados à avaliação de desempenho de professores temporários na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

A pesquisa qualitativa mostra-se adequada ao estudo proposto por permitir a análise interpretativa de fenômenos complexos, considerando seus contextos específicos e as múltiplas dimensões que os conformam. Conforme Minayo (2009), a abordagem qualitativa responde a questões particulares, ocupando-se de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. O caráter exploratório da investigação, por sua vez, justifica-se pela relativa escassez de estudos sistemáticos sobre avaliação de desempenho especificamente voltada a professores com vínculos precários, configurando tema ainda pouco explorado na literatura acadêmica brasileira.

A análise documental constitui o procedimento metodológico fundamental desta pesquisa, permitindo examinar materiais que não receberam tratamento analítico prévio

ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos da investigação (Gil, 2008). Este método possibilita acesso a informações estáveis ao longo do tempo, não reativas à presença do pesquisador e produzidas em contextos específicos que conferem legitimidade institucional aos dados analisados. A opção pela análise documental mostra-se particularmente pertinente em pesquisas jurídico-educacionais, onde a compreensão dos marcos normativos é fundamental para apreensão das dinâmicas institucionais.

O corpus empírico da pesquisa foi constituído por três conjuntos documentais articulados. O primeiro conjunto compreende normas jurídicas e administrativas do estado de Minas Gerais relacionadas à carreira docente, contratações temporárias e avaliação de desempenho, incluindo a Constituição Estadual de 1989; legislação sobre vínculos docentes (Leis nº 7.109/1977, nº 9.381/1986, nº 10.254/1990 e nº 24.805/2024); normas sobre carreira e avaliação de desempenho (Lei Complementar nº 71/2003, Lei nº 15.293/2004, Decreto nº 44.559/2007 e Resolução Conjunta Seplag/SEE nº 7.110/2009); e regulamentações específicas sobre contratações temporárias (Decretos nº 48.109/2020 e nº 48.870/2024).

O segundo conjunto documental refere-se ao arcabouço normativo federal, abrangendo dispositivos constitucionais (artigos 37, 41 e 205 da Constituição Federal de 1988, Emendas Constitucionais nº 19/1998 e nº 20/1998); legislação sobre avaliação de desempenho e gestão de pessoas (Leis nº 11.784/2008 e Lei Complementar nº 101/2000); políticas de desenvolvimento de pessoal (Decretos nº 5.707/2006, nº 9.991/2019 e nº 11.072/2022); o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014 e Lei nº 14.934/2024); e decisões do Supremo Tribunal Federal sobre contratações temporárias, relativas à situação específica de Minas Gerais (ADIs nº 4.876/2014 e nº 5.267/2020, ADPF nº 915/2022).

O terceiro conjunto documental, incorporado com finalidade descritiva, compreende a experiência normativa do Distrito Federal em avaliação de desempenho de professores temporários. Foram analisadas a Lei Distrital nº 4.266/2008, que autoriza contratações temporárias no DF; o Decreto nº 37.983/2017, que regulamenta especificamente a contratação de professores substitutos; e a Portaria nº 805/2024 da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, cujo Título XV e Anexo II

detalham os procedimentos, critérios e instrumentos do processo avaliativo aplicado a professores temporários. A escolha do Distrito Federal como caso de estudo justifica-se por ser a única unidade federativa brasileira que instituiu formalmente sistema estruturado de avaliação de desempenho para docentes com vínculos temporários, oferecendo modelo concreto para análise de possibilidades e limitações de desenho.

O procedimento analítico desenvolveu-se em três etapas articuladas. A primeira etapa consistiu na identificação e sistematização das normas jurídicas relevantes, mediante pesquisa nos repositórios oficiais de legislação estadual e federal, bem como em bases de jurisprudência do STF. Foram priorizadas normas vigentes que regulamentam vínculos docentes, avaliação de desempenho e gestão de pessoas na educação pública, estabelecendo recorte temporal que privilegia o período posterior à Constituição Federal de 1988, marco da redemocratização e da consolidação dos princípios da administração pública contemporânea.

A segunda etapa compreendeu a análise de conteúdo dos documentos selecionados, seguindo orientações de Bardin (2016). O processo envolveu leitura integral e aprofundada dos textos normativos, identificação de unidades de análise relevantes aos objetivos da pesquisa, codificação preliminar dos conteúdos e categorização temática. As categorias analíticas centrais estabelecidas foram: vínculo jurídico, caracterizando as diferentes modalidades contratuais docentes; valorização profissional, compreendendo mecanismos de reconhecimento e desenvolvimento da carreira; gestão do desempenho, referente a instrumentos avaliativos e suas finalidades; e precarização, identificando processos de fragilização das condições de trabalho e direitos. Esta categorização permitiu organizar sistematicamente os achados documentais e estabelecer relações entre diferentes dispositivos normativos.

A terceira etapa consistiu na análise descritiva entre os sistemas mineiro e brasiliense, buscando identificar convergências, divergências e possibilidades de adaptação. A experiência do Distrito Federal foi examinada considerando dimensões específicas: estrutura normativa da política avaliativa, verificando a hierarquia e consistência das normas; critérios de avaliação empregados, analisando dimensões, indicadores e escalas utilizadas; periodicidade e procedimentos, identificando frequência, responsáveis e etapas do processo; efeitos institucionais, compreendendo

consequências para contratação, rescisão e desenvolvimento profissional; e limitações observadas, reconhecendo desafios e lacunas do sistema. Esta análise descritiva fundamenta as reflexões sobre possibilidades de desenho de modelo similar em Minas Gerais, considerando especificidades do contexto estadual.

A estrutura do trabalho foi organizada em três eixos analíticos correspondentes aos capítulos centrais da pesquisa. O primeiro eixo dedica-se aos vínculos jurídicos de contratação docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, caracterizando as diferentes modalidades contratuais - efetivo, designado, convocado e contratado - suas bases legais, direitos, deveres e implicações para a carreira docente. O segundo eixo examina a avaliação de desempenho no setor público e na educação básica, traçando evolução histórica, fundamentos constitucionais, metodologias empregadas e, especificamente, o funcionamento da ADI em Minas Gerais. O terceiro eixo analisa a experiência do Distrito Federal com avaliação de professores temporários, identificando vantagens, desafios e contribuições possíveis para o contexto mineiro.

Cada eixo analítico foi desenvolvido articulando as categorias centrais da pesquisa com os achados documentais, estabelecendo diálogo entre normas jurídicas, literatura especializada e contexto institucional específico. Esta articulação permitiu compreender não apenas o conteúdo formal das normas, mas seus significados, implicações práticas e contradições, particularmente no que se refere às possibilidades e limites da aplicação de instrumentos avaliativos aos docentes temporários da educação pública mineira.

Como limitação metodológica, reconhece-se que a análise documental, embora fundamental para compreensão do arcabouço normativo, não captura dimensões da implementação prática das políticas, percepções dos atores envolvidos ou efeitos concretos sobre a qualidade educacional. Além disso, a experiência do Distrito Federal tem suas especificidades que não necessariamente correspondem à situação de Minas Gerais, por isso deve ser analisada com o devido cuidado, considerando diferenças contextuais, institucionais e de política educacional entre as duas unidades federativas. Estudos futuros poderiam complementar esta investigação mediante pesquisa empírica junto a gestores, professores temporários e demais envolvidos nos processos avaliativos, ampliando a compreensão sobre as dinâmicas reais de funcionamento dos

sistemas de avaliação de desempenho docente e aprofundando a análise entre diferentes experiências estaduais de avaliação.

## **5. ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO DISTRITO FEDERAL: AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PARA PROFESSORES CONTRATADOS**

Este capítulo examina a experiência singular do Distrito Federal no desenho do sistema estruturado de avaliação de desempenho voltado especificamente aos professores contratados temporariamente, configurando-se como a única unidade federativa brasileira que institucionalizou formalmente esse tipo de política avaliativa para vínculos precários na educação. A análise desta experiência justifica-se por seu potencial de análise descritiva do sistema e pela possibilidade de extrair lições aplicáveis ao contexto mineiro, considerando tanto os êxitos quanto os desafios enfrentados pelo DF.

O capítulo estrutura-se em três seções complementares: a primeira (5.1) apresenta detalhadamente o caso brasiliense, descrevendo seu arcabouço normativo, a periodicidade e os critérios avaliativos, os instrumentos utilizados, as consequências institucionais das avaliações e sua articulação com políticas de formação continuada; a segunda seção (5.2) analisa criticamente vantagens e desafios observados no desenho deste sistema, identificando desde potencialidades como a criação de *accountability* e a integração entre avaliação e desenvolvimento profissional até obstáculos como a capacitação de avaliadores, a sobrecarga administrativa e a resistência corporativa; por fim, a terceira seção (5.3) discute as contribuições possíveis desta experiência para o contexto de Minas Gerais, ponderando possibilidades de adaptação do modelo brasiliense às especificidades da rede estadual mineira, seus desafios de escala e diversidade territorial, bem como estratégias de implementação gradual que considerem tanto o patrimônio institucional já consolidado pela ADI quanto as limitações políticas, financeiras e culturais do contexto estadual.

Importa ressaltar, desde o início, que a experiência do DF possui especificidades institucionais, territoriais e políticas que não necessariamente correspondem à situação de Minas Gerais, exigindo análise criteriosa que evite transposições acríticas e considere adaptações contextualizadas.

## **5.1 O caso do Distrito Federal: uma experiência concreta de avaliação para temporários**

O Distrito Federal representa um caso singular no contexto brasileiro ao implementar, de forma sistemática e regulamentada, a avaliação de desempenho para professores contratados temporariamente. Diferentemente da realidade observada em Minas Gerais, onde a ADI se restringe aos servidores efetivos e comissionados, a rede pública de ensino do DF desenvolveu um sistema específico de avaliação voltado aos professores substitutos, estabelecendo critérios, procedimentos e consequências claras para o processo avaliativo.

Conforme demonstrado anteriormente no Gráfico 2, o Distrito Federal apresenta percentual significativo de professores temporários em sua rede estadual, alcançando 60,8% em 2024 (Inep, 2024). Esta proporção, superior inclusive à de Minas Gerais no mesmo período, evidencia que o DF não desenvolveu seu sistema avaliativo a partir de contexto de excepcionalidade numérica dos vínculos precários, mas precisamente porque, provavelmente, reconheceu a necessidade de monitorar, acompanhar e desenvolver profissionalmente a parcela majoritária de seu corpo docente. A experiência brasiliense refuta, portanto, o argumento implícito de que seria inviável ou desnecessário avaliar professores temporários quando estes constituem contingente expressivo: ao contrário, é justamente a magnitude deste grupo que torna ainda mais imperativa a existência de instrumentos de gestão adequados.

Se a ausência de avaliação de desempenho para professores temporários em Minas Gerais pudesse ser justificada pela inviabilidade de avaliar contingente numeroso de vínculos precários, esperaríamos que estados com proporções elevadas de temporários não desenvolvessem sistemas avaliativos para esta categoria, enquanto aqueles com percentuais residuais pudessem implementá-los mais facilmente. O caso do Distrito Federal demonstra precisamente o oposto: diante de corpo docente majoritariamente composto por temporários, a administração pública optou por desenvolver mecanismos de acompanhamento, assumindo que a transitoriedade do vínculo não elimina a necessidade de gestão, qualificação e responsabilização. Esta escolha institucional põe em perspectiva a situação de Minas

Gerais, onde a maior parte dos professores permanece à margem de qualquer sistema formal de avaliação.

A experiência do Distrito Federal com avaliação de desempenho para professores temporários encontra-se solidamente fundamentada em seu arcabouço jurídico. O Decreto nº 37.983, de 1º de fevereiro de 2017, que regulamenta a contratação temporária de professor substituto no DF, estabelece em seu artigo 12 que, entre as condições gerais para a contratação, o professor não tenha sido reprovado na avaliação de desempenho pela Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no ano anterior (§1º, "g").

Além disso, em seu artigo 17, inciso IV, estabelece como uma das hipóteses de rescisão contratual "quando constatado, por meio de processo de avaliação de desempenho promovido pela SEEDF, que o professor não atende aos requisitos da função". Esta previsão legal foi posteriormente detalhada na Portaria nº 805, de 25 de julho de 2024, que dedica seu Título XV integralmente à "Avaliação de Desempenho", estabelecendo um sistema abrangente que abarca desde os critérios de avaliação até os procedimentos recursais. A portaria determina que "a avaliação de desempenho será realizada pela chefia imediata da UE/UEE/ENE em que o professor substituto estiver prestando o serviço de docência" (art. 70).

O sistema do DF estabelece uma periodicidade semestral para as avaliações, conforme previsto no § 1º do artigo 70 da Portaria 805/2024: "As UE/UEE/ENE deverão realizar as avaliações de desempenho ao final do 1º semestre letivo e ao final do 2º semestre letivo". Esta frequência permite um acompanhamento contínuo do desempenho docente, possibilitando intervenções corretivas ao longo do ano letivo. Adicionalmente, a norma prevê a realização de avaliação em casos excepcionais, como "em caso de devolução do professor substituto antes do encerramento do semestre letivo" (§ 2º do art. 70), garantindo que todos os períodos de atuação sejam adequadamente avaliados.

O sistema do DF estrutura-se em dez dimensões avaliativas, cada uma pontuada de 0 a 10 pontos, totalizando 100 pontos possíveis. Os critérios estabelecidos no § 6º do artigo 70 da Portaria 805/2024 abrangem assiduidade, entendida como comparecimento regular e constante à unidade de exercício; pontualidade, referente ao

cumprimento do horário de trabalho; atendimento às normas legais previstas em leis, decretos, portarias e orientações administrativas; iniciativa, caracterizada como capacidade de agir por si próprio, mostrando-se empenhado em executar suas funções; conhecimento profissional, que envolve o domínio das habilidades e competências na prática das atividades docentes; produtividade, definida como capacidade de produzir, contribuindo na execução dos trabalhos; cumprimento de prazos estabelecidos para atividades pedagógicas; responsabilidade no cumprimento das obrigações e deveres delegados; valores sociais, compreendendo o respeito às questões de pluralidade e diversidade; e relacionamento interpessoal, que abrange a capacidade de relacionar-se adequadamente no ambiente escolar.

A avaliação utiliza formulário específico (Anexo II da Portaria 805/2024), reproduzido no Anexo D deste trabalho, que permite tanto a atribuição de pontuação quanto a justificativa qualitativa das notas atribuídas. O instrumento exige que pontuações iguais ou inferiores a 5 ou 6 pontos sejam obrigatoriamente justificadas, garantindo transparência e fundamentação das avaliações. O sistema estabelece como critério de aprovação a obtenção de "no mínimo 60% do total de pontos atribuídos à avaliação" (art. 72 da Portaria 805/2024), ou seja, 60 pontos dos 100 possíveis. Este percentual representa um padrão de exigência considerável, indicando expectativa de desempenho satisfatório em praticamente todas as dimensões avaliadas.

A reprovação na avaliação de desempenho gera consequências significativas para o professor substituto. Conforme o parágrafo único do artigo 73, "o professor substituto que for reprovado na média final na avaliação de desempenho fica impedido de assumir novo contrato com a SEEDF no ano subsequente". Esta medida demonstra que a avaliação não é meramente formal, mas possui efeitos práticos concretos na continuidade da relação de trabalho. Além disso, o § 3º do artigo 69 da Portaria estabelece que, para fins de rescisão contratual por desempenho insatisfatório, "considerar-se-á a média de, no mínimo, duas avaliações no ano letivo", evidenciando que o sistema busca garantir análise consistente antes de decisões definitivas.

O sistema do DF incorpora importantes garantias procedimentais, estabelecendo mecanismos de recurso administrativo estruturados em três instâncias: pedido de revisão/reconsideração, recurso administrativo em 1ª instância (dirigido à CRE) e

recurso em 2ª instância (dirigido à Subsecretaria de Gestão de Pessoas). A Portaria determina prazos específicos para interposição de recursos e estabelece que os pedidos devem ser "objetivos, claramente fundamentados" (§ 1º do art. 80), assegurando o contraditório e a ampla defesa aos professores avaliados.

A avaliação de desempenho no DF não se apresenta como instrumento isolado, mas integra-se a um sistema mais amplo de gestão dos professores temporários, evidenciando seu potencial como ferramenta de gestão educacional. A Portaria 805/2024 estabelece conexões claras entre a avaliação e outras políticas, particularmente a formação continuada obrigatória. O artigo 61 da referida portaria determina que "o contratado deverá participar de cursos e formação continuada, quando determinado pela SEEDF", criando um vínculo direto entre a identificação de necessidades formativas e as ações de desenvolvimento profissional.

Esta articulação representa um avanço significativo na concepção da avaliação como instrumento de gestão da qualidade educacional. Ao estabelecer a obrigatoriedade da formação continuada, o sistema do DF reconhece que a avaliação deve transcender seu aspecto meramente punitivo ou classificatório para assumir função diagnóstica e formativa. Os dez critérios avaliativos anteriormente descritos permitem identificar dimensões específicas que necessitam de fortalecimento, desde aspectos técnico-pedagógicos, como "conhecimento profissional" e "produtividade", até competências socioemocionais, como "relacionamento interpessoal" e "valores sociais".

O potencial desta integração torna-se ainda mais evidente quando consideramos que a avaliação pode orientar não apenas ações corretivas individuais, mas também políticas sistêmicas de formação. Por exemplo, se avaliações demonstrarem deficiências recorrentes na dimensão "conhecimento profissional", a SEEDF pode desenvolver programas formativos específicos voltados ao aprimoramento das competências pedagógicas. Similarmente, problemas identificados em "atendimento às normas" podem sinalizar a necessidade de formação sobre legislação educacional, enquanto baixas pontuações em "relacionamento interpessoal" podem indicar demanda por capacitação em gestão de conflitos ou comunicação escolar.

Esta experiência do Distrito Federal configura-se, portanto, como um modelo concreto de aplicação sistemática de avaliação de desempenho a professores

temporários, oferecendo importantes subsídios para análise das possibilidades e limitações de desenho de sistema similar em outros contextos, como o mineiro.

## **5.2 Vantagens e desafios observados no desenho**

A experiência do Distrito Federal no desenho da política de avaliação de desempenho para professores temporários revela tanto potencialidades significativas quanto desafios concretos que emergem da operacionalização de um sistema desta natureza. A análise crítica desta experiência permite identificar aspectos que contribuem para o sucesso da iniciativa, bem como obstáculos que podem comprometer sua efetividade.

Entre as principais vantagens observadas no modelo do DF, destaca-se a criação de um sistema de *accountability* específico para professores temporários, preenchendo uma lacuna frequentemente identificada na gestão de pessoal educacional. A periodicidade semestral das avaliações estabelece um acompanhamento sistemático que permite intervenções tempestivas, evitando que problemas de desempenho se prolonguem por períodos extensos sem tratamento adequado. Este monitoramento contínuo contrasta favoravelmente com sistemas que carecem de mecanismos avaliativos para temporários, onde questões de desempenho podem permanecer invisíveis até manifestarem-se em situações críticas.

A estruturação em dez dimensões avaliativas representa outro aspecto positivo do sistema, proporcionando uma visão multidimensional do desempenho docente que transcende aspectos meramente técnicos. A inclusão de critérios como "valores sociais" e "relacionamento interpessoal" reconhece a complexidade da atividade docente e a importância de competências socioemocionais no ambiente escolar. Esta abordagem holística permite identificar diferentes perfis profissionais e necessidades formativas específicas, possibilitando intervenções mais direcionadas e eficazes.

A obrigatoriedade da formação continuada, articulada com os resultados avaliativos, configura-se como elemento diferenciador do sistema do DF. Esta conexão estabelece um ciclo virtuoso onde a avaliação informa as necessidades formativas, e a formação, por sua vez, pode contribuir para a melhoria do desempenho nas avaliações subsequentes. Tal articulação evidencia uma concepção madura da avaliação como

ferramenta de desenvolvimento profissional, superando visões puramente punitivas ou classificatórias.

O estabelecimento de consequências concretas para os resultados avaliativos, incluindo a impossibilidade de nova contratação em caso de reprovação, confere credibilidade ao sistema e demonstra seu caráter não meramente formal. Esta característica pode contribuir para que os professores temporários levem o processo avaliativo a sério, engajando-se mais efetivamente em seu desenvolvimento profissional. Simultaneamente, protege a qualidade do ensino oferecido aos estudantes, impedindo a permanência de profissionais com desempenho comprovadamente inadequado.

As garantias procedimentais incorporadas ao sistema, com recursos em três instâncias e exigência de fundamentação para pontuações baixas, asseguram o devido processo legal e reduzem riscos de arbitrariedades. Esta estrutura procedimental fortalece a legitimidade do sistema e oferece segurança jurídica tanto para a administração quanto para os professores avaliados.

Entretanto, a implementação deste sistema não está isenta de desafios significativos. O primeiro deles refere-se à capacitação dos avaliadores, especificamente das chefias imediatas responsáveis pela condução das avaliações. A qualidade do processo avaliativo depende fundamentalmente da competência técnica e imparcialidade dos avaliadores, exigindo investimentos contínuos em formação para garantir consistência e *fairness*<sup>5</sup> nas avaliações. A subjetividade inerente a alguns critérios avaliativos, como "iniciativa" ou "valores sociais", pode gerar disparidades entre avaliações realizadas por diferentes gestores, comprometendo a equidade do sistema. A exigência de justificativa obrigatória para pontuações iguais ou inferiores a 5 ou 6 pontos, prevista no instrumento avaliativo, representa esforço adicional de transparência, mas não elimina completamente os riscos de interpretações divergentes entre avaliadores.

---

<sup>5</sup> O termo *fairness*, de difícil tradução literal para o português, refere-se à percepção de justiça, equidade e imparcialidade nos processos organizacionais. No contexto de sistemas de avaliação de desempenho, abrange tanto a justiça distributiva (equidade nos resultados e recompensas atribuídas) quanto a justiça procedimental (percepção de que os processos são conduzidos de forma transparente, consistente e sem vieses). A ausência de *fairness* compromete a legitimidade do sistema avaliativo e gera resistências que podem inviabilizar seus objetivos (Neiva, 2020).

A sobrecarga administrativa representa outro desafio considerável. O sistema exige das unidades escolares o preenchimento semestral de formulários detalhados, acompanhamento de prazos, gestão de recursos e, potencialmente, condução de processos disciplinares decorrentes de avaliações negativas. Esta demanda adicional pode sobrecarregar equipes gestoras já pressionadas por múltiplas responsabilidades, potencialmente levando a avaliações superficiais ou meramente burocráticas.

A resistência corporativa constitui obstáculo natural à implementação de qualquer sistema avaliativo. Professores temporários podem perceber a avaliação como mecanismo de controle excessivo ou fonte adicional de pressão em um contexto já marcado pela instabilidade contratual. Esta resistência pode manifestar-se de diferentes formas, desde o cumprimento meramente formal dos requisitos até contestações judiciais que questionem a legitimidade ou legalidade do processo.

O risco de padronização excessiva representa preocupação adicional. A aplicação uniforme de critérios avaliativos pode não considerar adequadamente as especificidades de diferentes modalidades de ensino, níveis educacionais ou contextos escolares. Um professor de educação infantil, por exemplo, pode enfrentar desafios profissionais distintos daqueles encontrados por um docente do ensino médio, questionando se os mesmos critérios são adequados para ambos os contextos.

A sustentabilidade financeira do sistema constitui desafio de longo prazo. A manutenção de estruturas administrativas para condução das avaliações, processamento de recursos, oferta de formação continuada e eventuais processos disciplinares implica custos que devem ser considerados na equação de viabilidade do sistema. Períodos de restrição orçamentária podem comprometer a qualidade ou continuidade do processo avaliativo.

Por fim, a efetividade do sistema depende de sua capacidade real de contribuir para a melhoria da qualidade educacional. Embora o modelo do DF apresente características promissoras, a ausência de estudos empíricos sobre seus impactos na aprendizagem dos estudantes limita a avaliação definitiva de sua eficácia. A implementação de mecanismos de monitoramento e avaliação do próprio sistema avaliativo torna-se, portanto, fundamental para sua legitimação e aperfeiçoamento contínuo.

A experiência do Distrito Federal demonstra que a implementação de avaliação de desempenho para professores temporários é viável e pode apresentar benefícios concretos para a gestão educacional. Contudo, seu sucesso depende do enfrentamento cuidadoso dos desafios identificados, particularmente no que se refere à capacitação de avaliadores, gestão da sobrecarga administrativa e manutenção do equilíbrio entre *accountability* e desenvolvimento profissional.

### **5.3 Contribuições possíveis para o contexto mineiro**

A análise da experiência do Distrito Federal oferece subsídios importantes para reflexões sobre as possibilidades do desenho de sistema similar no contexto de Minas Gerais, considerando as especificidades da rede estadual mineira e os desafios identificados na presente pesquisa. As lições extraídas do modelo do DF podem informar estratégias de superação das contradições entre o potencial técnico da ADI e sua aplicação restritiva aos professores temporários.

A primeira contribuição refere-se à demonstração de viabilidade jurídico-administrativa de sistemas avaliativos para professores temporários. A experiência do DF evidencia que é possível construir arcabouço normativo consistente que articule contratação temporária com avaliação de desempenho, respeitando os princípios constitucionais da administração pública e as especificidades do vínculo precário. O modelo brasileiro oferece referencial concreto para Minas Gerais fundamentar juridicamente eventual extensão da ADI aos professores designados/contratados, superando argumentos de impossibilidade técnica ou legal.

O desenho institucional adotado pelo DF sugere caminhos para adaptação da ADI mineira às características dos vínculos temporários. A periodicidade semestral, por exemplo, mostra-se mais adequada ao tempo de permanência dos professores designados do que o ciclo trienal da ADI tradicional. Esta adaptação temporal poderia permitir que o sistema mineiro capture períodos de atuação mais curtos, típicos da designação, mantendo a essência avaliativa da ADI mas ajustando sua temporalidade às especificidades do vínculo precário.

A estruturação multidimensional dos critérios avaliativos no DF oferece modelo interessante para enriquecimento da ADI mineira. Enquanto o sistema atual de Minas

Gerais concentra-se predominantemente em aspectos técnico-pedagógicos, a experiência brasiliense demonstra a relevância de incorporar dimensões como relacionamento interpessoal, valores sociais e atendimento às normas. Esta ampliação poderia tornar a avaliação mais compreensiva e alinhada à complexidade da atividade docente, especialmente considerando que professores temporários frequentemente enfrentam desafios adicionais de integração ao ambiente escolar.

A articulação entre avaliação e formação continuada representa talvez a contribuição mais significativa do modelo do DF para o contexto mineiro. O estabelecimento de conexão obrigatória entre resultados avaliativos e ações formativas poderia transformar a ADI de instrumento predominantemente classificatório em ferramenta efetiva de desenvolvimento profissional. Esta integração é particularmente relevante para professores temporários, que frequentemente carecem de oportunidades estruturadas de capacitação e podem beneficiar-se significativamente de programas formativos direcionados às suas necessidades específicas.

No entanto, a transposição da experiência do DF para Minas Gerais deve considerar as especificidades do contexto mineiro. A dimensão da rede estadual de Minas Gerais, significativamente maior que a do DF, implica desafios de escala que podem comprometer a viabilidade de implementação imediata de sistema similar. A necessidade de capacitar milhares de gestores escolares para condução adequada de avaliações representa obstáculo logístico e financeiro considerável, exigindo planejamento cuidadoso e implementação gradual.

A diversidade territorial de Minas Gerais introduz complexidades adicionais ausentes na experiência do DF. As diferenças entre escolas urbanas e rurais, regiões metropolitanas e municípios do interior, podem demandar adaptações nos critérios e procedimentos avaliativos que o modelo brasiliense, aplicado a contexto mais homogêneo, não contempla adequadamente. A padronização excessiva pode gerar injustiças, enquanto a diferenciação exagerada pode comprometer a comparabilidade dos resultados.

A integração com sistemas existentes representa desafio específico do contexto mineiro. A ADI já estabelecida para servidores efetivos criou cultura avaliativa e estruturas administrativas que precisam ser consideradas na eventual extensão aos

temporários. A coexistência de dois sistemas distintos pode gerar incoerências ou competição por recursos, demandando cuidadosa articulação para evitar sobreposições ou lacunas.

A sustentabilidade política da iniciativa constitui aspecto crítico frequentemente subestimado. A experiência do DF beneficia-se de contexto político-administrativo específico que pode não se replicar em Minas Gerais. Mudanças de governo, pressões sindicais ou restrições orçamentárias podem comprometer a continuidade de sistema avaliativo para temporários, tornando fundamental a construção de consensos amplos que transcendam conjunturas políticas específicas.

As limitações identificadas na própria experiência do DF oferecem alertas importantes para Minas Gerais. A ausência de estudos sobre impactos efetivos na qualidade educacional sugere a necessidade de incorporar desde o início mecanismos de monitoramento e avaliação que permitam verificar se o sistema cumpre seus objetivos declarados. A implementação de qualquer modelo avaliativo deve ser acompanhada de pesquisa sistemática sobre seus efeitos na aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento profissional dos docentes.

Um argumento frequentemente mobilizado contra a extensão da avaliação de desempenho aos professores temporários refere-se à alegada irracionalidade econômica de investir em formação e qualificação de profissionais cujo vínculo é, por definição, transitório. Segundo essa lógica, a realização de avaliações diagnósticas que identificassem necessidades formativas geraria custos significativos com capacitação de docentes que não permanecerão na rede estadual, representando desperdício de recursos públicos em contexto de severas restrições fiscais. Tal contexto é particularmente sensível em Minas Gerais, que ultrapassou, em 2024 e 2025, os limites de alerta e prudencial de despesas com pessoal previstos na Lei de Responsabilidade Fiscal, aproximando-se do limite máximo estabelecido para o Poder Executivo estadual. Embora aparentemente razoável sob perspectiva de curto prazo, esse argumento revela-se problemático quando submetido a análise mais rigorosa, tanto em seus pressupostos fáticos quanto em suas implicações éticas e pedagógicas.

Primeiramente, o argumento ignora que a transitoriedade dos vínculos não decorre de característica intrínseca da função docente, mas de escolha política

deliberada do próprio Estado. Como demonstrado ao longo deste trabalho, a predominância de professores temporários em Minas Gerais resulta da ausência de política consistente de realização de concursos públicos e da opção pela flexibilização como estratégia de gestão de pessoal. Nesse sentido, utilizar a precariedade criada institucionalmente como justificativa para negar políticas de desenvolvimento profissional configura uma forma perversa de naturalização da precarização: o Estado cria as condições de instabilidade e, em seguida, invoca essa mesma instabilidade para legitimar a exclusão desses profissionais de políticas de valorização.

Em segundo lugar, a premissa de que professores temporários não permanecerão na rede estadual não corresponde inteiramente à realidade empírica observada. Dados sistematizados por Amorim, Araújo e Salej (2023) e Soares e Riani (2024) demonstram que parcela significativa dos docentes temporários mantém vínculos recorrentes com a rede estadual ao longo de vários anos, sendo sucessivamente reconvocados ou recontratados. Embora juridicamente temporários, muitos desses profissionais constituem, na prática, força de trabalho contínua que permanece atuando nas escolas por períodos prolongados. Investir em sua formação e desenvolvimento, portanto, não representa desperdício, mas reconhecimento da realidade concreta de funcionamento da rede e compromisso com a qualidade do ensino oferecido aos estudantes atendidos por esses professores.

A contradição do argumento econômico torna-se ainda mais evidente quando confrontada com a realidade da ADI em Minas Gerais: o sistema já avalia, capacita e investe no desenvolvimento de ocupantes de cargos em comissão, cujos vínculos são igualmente temporários e precários, podendo ser extintos a qualquer momento por decisão administrativa. Como demonstrado no capítulo 3.3, a diferença fundamental não está na transitoriedade do vínculo – presente tanto nos comissionados quanto nos professores temporários –, mas na natureza da função exercida. Se o argumento dos custos com formação de vínculos transitórios fosse consistente, deveria aplicar-se igualmente aos comissionados, cuja permanência é frequentemente ainda mais efêmera que a dos professores temporários. A inclusão dos comissionados na ADI evidencia que a avaliação de vínculos temporários não apenas é viável do ponto de vista fiscal e operacional, mas já constitui realidade no sistema mineiro. A exclusão dos

professores temporários, portanto, não pode ser justificada por restrições orçamentárias ou pela transitoriedade do vínculo, revelando-se como escolha política que perpetua desigualdade estrutural entre categorias que exercem funções essenciais ao serviço público, privilegiando aqueles vinculados por critérios políticos em detrimento daqueles selecionados por mérito técnico-pedagógico.

Ademais, a própria Lei nº 24.805/2024 prevê possibilidade de recontratação de professores temporários, desde que respeitados os requisitos legais e os intervalos entre contratos. Esta previsão normativa evidencia que o vínculo temporário não necessariamente implica descontinuidade absoluta, mas pode configurar uma forma de vinculação intermitente que, somada ao longo do tempo, representa permanência significativa na rede. Nesse contexto, a avaliação de desempenho articulada com ações formativas poderia inclusive subsidiar decisões mais qualificadas sobre recontrações, permitindo ao Estado priorizar profissionais que demonstrem comprometimento e competência, além de identificar aqueles que mais se beneficiariam de investimentos em capacitação.

Sob perspectiva fiscal, o argumento dos custos elevados deve ser relativizado quando confrontado com os custos ocultos da ausência de políticas de desenvolvimento profissional para temporários. A literatura especializada demonstra que professores sem formação adequada e acompanhamento pedagógico tendem a apresentar desempenho inferior, o que se traduz em piores resultados de aprendizagem e maior necessidade de intervenções remediais posteriores (Gatti, 2010; Saviani, 2008). Além disso, a rotatividade excessiva gerada pela falta de valorização e reconhecimento implica custos recorrentes de seleção e adaptação de novos profissionais, bem como descontinuidade de projetos pedagógicos que compromete a efetividade dos investimentos educacionais. Uma política de avaliação articulada com formação continuada poderia, portanto, representar economia de longo prazo ao reduzir a necessidade de intervenções corretivas e ao aumentar a efetividade dos recursos já investidos na educação.

Importante ainda considerar que os custos com formação continuada não precisam ser necessariamente elevados, especialmente em contexto de ampliação das modalidades de educação a distância e de parcerias com instituições formadoras. O

Estado poderia desenvolver programas de capacitação em larga escala, aproveitando economias de escala e tecnologias educacionais que permitem atender grandes contingentes de professores com custos relativamente reduzidos. A experiência de outros estados, como o próprio Distrito Federal, demonstra que é possível implementar políticas de desenvolvimento profissional para temporários sem comprometimento insustentável das finanças públicas, desde que haja planejamento adequado e priorização estratégica dos investimentos.

Do ponto de vista ético e constitucional, o argumento revela-se ainda mais frágil. Os estudantes atendidos por professores temporários têm o mesmo direito constitucional à educação de qualidade que aqueles atendidos por professores efetivos. Como demonstram Sousa et al. (2022), os alunos em maior situação de vulnerabilidade tendem justamente a ser atendidos por profissionais temporários, de modo que a ausência de investimento na qualificação desses docentes aprofunda desigualdades educacionais existentes. Negar formação e desenvolvimento profissional a esses professores, sob argumento de racionalidade econômica, implica aceitar que estudantes mais vulneráveis recebam educação de qualidade inferior, perpetuando ciclos de exclusão e reprodução de desigualdades sociais.

Por fim, mesmo que alguns professores temporários efetivamente não permaneçam na rede estadual após o término de seus contratos, o investimento em sua formação não se perde completamente. Esses profissionais podem atuar em outras redes de ensino, em escolas privadas ou em diferentes espaços educativos, levando consigo competências e conhecimentos que continuarão beneficiando estudantes em outros contextos. Sob essa perspectiva mais ampla, o investimento público em formação docente transcende o interesse imediato do ente federativo contratante, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação em âmbito mais geral e para a constituição de uma força de trabalho educacional mais qualificada no país.

Assim, o argumento contrário à extensão da avaliação de desempenho aos professores temporários, fundamentado em supostos custos excessivos com formação, não se sustenta quando submetido a análise criteriosa. Trata-se de raciocínio que privilegia uma visão estreita de curto prazo em detrimento de perspectiva estratégica

de construção de um sistema educacional de qualidade. A questão central não é se o Estado pode arcar com os custos de avaliar e formar professores temporários, mas se pode arcar com os custos sociais, pedagógicos e éticos de não fazê-lo. A experiência do Distrito Federal e a literatura especializada sobre valorização docente sugerem que a resposta a essa questão deve orientar-se não por cálculos imediatistas de contenção de despesas, mas por compromisso constitucional com o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente do tipo de vínculo de seus professores.

As limitações identificadas na própria experiência do DF oferecem alertas importantes para Minas Gerais. A ausência de estudos sobre impactos efetivos na qualidade educacional sugere a necessidade de incorporar desde o início mecanismos de monitoramento e avaliação que permitam verificar se o sistema cumpre seus objetivos declarados. A implementação de qualquer modelo avaliativo deve ser acompanhada de pesquisa sistemática sobre seus efeitos na aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento profissional dos docentes.

A questão da resistência corporativa, claramente presente na experiência brasileira, demanda estratégias específicas de gestão da mudança no contexto mineiro. A tradição de mobilização sindical em Minas Gerais pode amplificar resistências à extensão da avaliação aos temporários, exigindo processo cuidadoso de diálogo e construção de consensos. A experiência do DF sugere que a ênfase nos aspectos formativos e de desenvolvimento profissional, em detrimento dos aspectos puramente punitivos, pode facilitar a aceitação do sistema.

Uma contribuição metodológica importante refere-se à possibilidade de implementação piloto em regiões ou escolas específicas antes da generalização do sistema. O modelo do DF poderia ser testado em contextos menores e mais controlados dentro de Minas Gerais, permitindo ajustes e aperfeiçoamentos antes da expansão. Esta abordagem gradual poderia reduzir riscos e custos de implementação, além de gerar evidências empíricas sobre adequação do modelo ao contexto mineiro.

A experiência brasileira também oferece *insights* sobre desenho de garantias procedimentais adequadas ao contexto de vínculos precários. O sistema de recursos em três instâncias, adaptado às especificidades da contratação temporária, pode

informar aperfeiçoamentos nos mecanismos de defesa disponíveis aos professores designados em Minas Gerais, fortalecendo a legitimidade e aceitação social do sistema avaliativo.

Dessa forma, a integração entre avaliação e políticas mais amplas de gestão de pessoas, evidenciada no modelo do DF, sugere que eventual extensão da ADI aos temporários em Minas Gerais deve ser concebida como componente de estratégia mais abrangente de valorização e desenvolvimento profissional. A avaliação isolada pode ser percebida como instrumento de controle, mas sua articulação com formação continuada, reconhecimento de méritos e oportunidades de crescimento profissional pode transformá-la em ferramenta de promoção da qualidade educacional e satisfação profissional dos docentes temporários.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa dedicou-se a analisar a (in)aplicabilidade de uma política de avaliação de desempenho para professores designados/contratados da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, investigando seus possíveis efeitos, desafios e implicações para a valorização docente. A trajetória analítica percorrida ao longo dos capítulos anteriores evidenciou que a ausência de avaliação de desempenho para a maioria dos professores da rede estadual não constitui mera lacuna administrativa, mas manifesta contradições estruturais de um modelo de gestão de pessoas que naturaliza a precarização e perpetua desigualdades entre categorias profissionais que exercem funções idênticas no cotidiano escolar.

A análise dos vínculos jurídicos de contratação docente na REE-MG, desenvolvida no capítulo 2, revelou um processo histórico de inversão da lógica constitucional: o que deveria ser excepcional e temporário – a contratação de professores sem concurso público – tornou-se regra estrutural, atingindo 80,4% do corpo docente em 2023. Em 2024, observou-se melhora significativa nesse indicador, com a proporção de professores efetivos alcançando 45,0% e a de temporários reduzindo-se para 54,8%, segundo dados do Censo Escolar (Inep, 2025). Ainda assim, o quadro permanece em desconformidade com o princípio constitucional que estabelece o concurso público como forma de provimento ordinário dos cargos públicos

(Brasil, 1988, art. 37, II), e a contratação temporária apenas como medida excepcional (art. 37, IX). Essa realidade coloca Minas Gerais em posição singular e preocupante no cenário nacional, contrastando drasticamente com estados como o Rio de Janeiro, que mantém mais de 94% de professores efetivos. A trajetória que vai da designação, criada pela Lei nº 10.254/1990, passa pela frustrada tentativa de efetivação pela Lei Complementar nº 100/2007 – declarada inconstitucional pelo STF em 2014 –, atravessa a convocação regulamentada pelo Decreto nº 48.109/2020 – também declarada inconstitucional pela ADPF nº 915/2022 –, e chega à atual contratação temporária prevista na Lei nº 24.805/2024, evidencia um padrão de adaptação formal às exigências constitucionais que preserva, em sua essência, o modelo de precarização estrutural do trabalho docente.

O exame do sistema de Avaliação de Desempenho Individual (ADI) em Minas Gerais, realizado no capítulo 3, demonstrou que o estado possui arcabouço técnico e normativo robusto para implementar processos avaliativos no setor público. A ADI, regulamentada desde 2003 e operacionalizada por meio de instrumentos consolidados como o Plano de Gestão do Desempenho Individual (PGDI) e o Termo de Avaliação, adota metodologia baseada em competências, estrutura organizacional participativa e sistemas de informação que constituem patrimônio institucional significativo. Para os professores efetivos, o sistema estabelece critérios específicos que contemplam desenvolvimento profissional, relacionamento interpessoal, compromissos profissional e institucional, e habilidades técnicas e profissionais, totalizando cem pontos possíveis e vinculando resultados satisfatórios à progressão na carreira.

Contudo, a análise revelou limitações operacionais significativas que comprometem a efetividade da ADI mesmo para os servidores incluídos no sistema. Pesquisas demonstram que 73,1% dos servidores entrevistados percebem a avaliação apenas como instrumento burocrático; 40,3% acreditam que gestores atribuem notas altas para evitar problemas (leniência); e 95% dos gerentes afirmam não receber capacitação adequada para conduzir o processo (Melazo, 2019; Brasil, 2013). Esses problemas estruturais – que incluem ainda a vinculação remuneratória que gera percepções de injustiça, a resistência cultural à avaliação e a sobrecarga administrativa – não invalidam, porém, a necessidade de estender algum mecanismo avaliativo aos

professores temporários. Pelo contrário: justamente por serem a maioria do corpo docente e por atenderem predominantemente aos estudantes em maior situação de vulnerabilidade, sua exclusão sistemática agrava as desigualdades educacionais e representa renúncia estratégica do Estado a um instrumento de gestão que, mesmo imperfeito, poderia gerar avanços significativos.

A contradição mais eloquente do sistema mineiro reside na inclusão dos ocupantes de cargos em comissão na ADI, enquanto os professores temporários permanecem completamente excluídos. Ambos os vínculos caracterizam-se pela transitoriedade e precariedade, podendo ser extintos a qualquer momento por decisão administrativa. A diferença fundamental está na natureza do vínculo: cargos em comissão fundamentam-se no critério da confiança política, dispensando processos seletivos; já os professores temporários ingressam mediante processo seletivo público, exercendo função técnico-pedagógica essencial. Essa assimetria revela que a exclusão não decorre de impossibilidade técnica, mas de uma escolha institucional que atribui diferentes graus de relevância e investimento às categorias de servidores. Se, em relação aos comissionados, o Estado reconhece a importância de avaliar o desempenho e promover ações de desenvolvimento, seria razoável que estendesse lógica semelhante aos professores temporários, cuja atuação impacta diretamente a qualidade da aprendizagem e a formação cidadã dos estudantes. Mais do que uma questão de custo, trata-se de coerência administrativa e de compromisso com a valorização profissional no âmbito da educação pública.

O Decreto nº 48.870/2024 aprofunda essa lógica excludente ao prever "avaliação de desempenho simplificada" para contratados temporários, mas excluir expressamente os professores dessa possibilidade. Enquanto servidores temporários de outras áreas podem ser avaliados, os docentes temporários permanecem invisíveis aos processos de monitoramento institucional. Essa configuração normativa não pode ser explicada por limitações técnicas do sistema – a ADI demonstra que o estado domina a tecnologia de avaliação de desempenho –, mas revela intencionalidade política em manter a maioria dos professores à margem de políticas de reconhecimento e desenvolvimento profissional.

A experiência do Distrito Federal, analisada no capítulo 5, oferece contraponto fundamental a essa realidade. O DF implementou sistema estruturado de avaliação de desempenho para professores substitutos, regulamentado pela Portaria nº 805/2024, que estabelece avaliações semestrais baseadas em dez dimensões (assiduidade, pontualidade, atendimento às normas, iniciativa, conhecimento profissional, produtividade, cumprimento de prazos, responsabilidade, valores sociais e relacionamento interpessoal), com critério de aprovação de 60% dos cem pontos possíveis. O sistema prevê consequências concretas – reprovação impede nova contratação no ano subsequente – e integra-se a políticas de formação continuada obrigatória, transformando a avaliação em instrumento de desenvolvimento profissional, não apenas de controle.

A relevância dessa experiência não está apenas em sua existência, mas no contexto em que foi implementada: o DF apresenta 60,8% de professores temporários em 2024, percentual elevado comparável ao de Minas Gerais. A experiência brasiliense refuta o argumento implícito de que seria inviável avaliar contingente numeroso de vínculos precários. Diante de corpo docente majoritariamente temporário, a administração pública optou por desenvolver mecanismos de acompanhamento, reconhecendo que a transitoriedade do vínculo não elimina a necessidade de gestão, qualificação e responsabilização. A análise descritiva demonstrou vantagens significativas do modelo: criação de sistema de accountability específico; acompanhamento sistemático que permite intervenções tempestivas; visão multidimensional do desempenho docente; articulação entre avaliação e formação continuada; e garantias procedimentais com recursos em três instâncias.

Contudo, a experiência do DF também revelou desafios importantes: necessidade de capacitação adequada dos avaliadores; sobrecarga administrativa para as unidades escolares; risco de resistência corporativa; possibilidade de padronização excessiva que não considere especificidades contextuais; e custos de manutenção do sistema. Esses desafios não invalidam o modelo, mas alertam para a necessidade de planejamento cuidadoso e adaptação às especificidades de cada contexto.

A transposição da experiência do DF para Minas Gerais enfrenta desafios específicos de escala, diversidade territorial, integração com sistemas existentes e

sustentabilidade política. A rede estadual mineira é significativamente maior, demandando capacitação de milhares de gestores escolares. A diversidade entre escolas urbanas e rurais, regiões metropolitanas e interior, exige adaptações que o modelo brasiliense, aplicado a contexto mais homogêneo, não contempla plenamente. A ADI já estabelecida para efetivos criou cultura avaliativa e estruturas que precisam ser consideradas, evitando coexistência disfuncional de sistemas distintos.

No entanto, as contribuições possíveis são substantivas. A periodicidade semestral mostra-se mais adequada ao tempo de permanência dos professores temporários que o ciclo anual da ADI. A estruturação multidimensional dos critérios oferece modelo interessante para enriquecimento da avaliação docente. A articulação obrigatória entre resultados avaliativos e formação continuada poderia transformar a ADI de instrumento classificatório em ferramenta efetiva de desenvolvimento profissional. A experiência do DF demonstra viabilidade jurídico-administrativa de sistemas avaliativos para temporários, oferecendo referencial concreto para fundamentar juridicamente eventual extensão da ADI mineira.

Um argumento frequentemente mobilizado contra essa extensão merece enfrentamento específico: a alegada irracionalidade econômica de investir em formação de profissionais cujo vínculo é transitório, especialmente considerando que Minas Gerais encontra-se próximo aos limites da Lei de Responsabilidade Fiscal. Esse argumento revela-se problemático em múltiplas dimensões. Primeiro, ignora que a transitoriedade dos vínculos não decorre de característica intrínseca da função docente, mas de escolha política deliberada do próprio Estado. Utilizar a precariedade criada institucionalmente como justificativa para negar políticas de desenvolvimento configura forma perversa de naturalização da precarização: o Estado cria as condições de instabilidade e, em seguida, invoca essa instabilidade para legitimar a exclusão desses profissionais de políticas de valorização.

Segundo, a premissa de que professores temporários não permanecerão na rede não corresponde à realidade empírica. Dados demonstram que parcela significativa mantém vínculos recorrentes ao longo de vários anos, sendo sucessivamente reconvidados ou recontratados. Embora juridicamente temporários, muitos constituem, na prática, “força de trabalho estável”. A própria Lei nº 24.805/2024

prevê possibilidade de recontração, evidenciando que o vínculo temporário não implica descontinuidade absoluta, mas pode configurar vinculação intermitente que, somada ao longo do tempo, representa permanência significativa. Investir em sua formação não representa desperdício, mas reconhecimento da realidade concreta de funcionamento da rede.

Terceiro, sob perspectiva fiscal, o argumento deve ser relativizado quando confrontado com os custos ocultos da ausência de políticas de desenvolvimento profissional. Professores sem formação adequada apresentam desempenho inferior, traduzindo-se em piores resultados de aprendizagem e maior necessidade de intervenções remediais posteriores. A rotatividade excessiva implica custos recorrentes de seleção e adaptação de novos profissionais, além de descontinuidade de projetos pedagógicos. Os custos com formação continuada não precisam ser necessariamente elevados, especialmente com ampliação de modalidades a distância e parcerias com instituições formadoras. A experiência do DF demonstra que é possível implementar políticas de desenvolvimento profissional para temporários sem comprometimento insustentável das finanças públicas.

Quarto, do ponto de vista ético e constitucional, o argumento é indefensável. Os estudantes atendidos por professores temporários têm o mesmo direito constitucional à educação de qualidade que aqueles atendidos por efetivos. Como demonstra a pesquisa de Sousa et. al. (2022), os alunos em maior vulnerabilidade tendem a ser atendidos justamente por profissionais temporários, de modo que a ausência de investimento em sua qualificação aprofunda desigualdades educacionais. Negar formação e desenvolvimento sob argumento de racionalidade econômica implica aceitar que estudantes mais vulneráveis recebam educação inferior, perpetuando ciclos de exclusão.

Quinto, mesmo que alguns professores temporários não permaneçam na rede estadual após o término de seus contratos, o investimento em sua formação não se perde completamente. Esses profissionais podem atuar em outras redes de ensino ou espaços educativos, levando consigo competências que continuarão beneficiando estudantes em outros contextos. Sob perspectiva mais ampla, o investimento público

em formação docente transcende o interesse imediato do ente contratante, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação em âmbito geral.

A análise empreendida permite retomar a hipótese inicial desta pesquisa: a aplicação de uma política de avaliação de desempenho voltada aos professores designados/contratados da REE-MG contribuiria para a valorização profissional desses docentes, para a qualificação do trabalho pedagógico e para o fortalecimento da gestão educacional, desde que concebida de forma contextualizada, participativa e alinhada às especificidades jurídicas e institucionais desse grupo. A investigação confirma parcialmente essa hipótese, com ressalvas importantes.

A avaliação de desempenho pode, efetivamente, contribuir para a valorização profissional ao possibilitar identificação sistemática de necessidades de formação continuada, orientando investimentos públicos de modo mais eficiente para o grupo que mais carece de suporte institucional. Pode fornecer dados fundamentais para políticas de alocação mais equitativas, permitindo ao Estado corrigir a distribuição regressiva que concentra professores temporários nas escolas de maior vulnerabilidade. Pode promover valorização simbólica e material desses profissionais, sinalizando que o Estado reconhece sua contribuição e investirá em seu desenvolvimento. Pode criar mecanismos de responsabilização pedagógica compartilhada, estabelecendo expectativas claras e oferecendo feedback estruturado. E pode subsidiar decisões mais qualificadas sobre recontrações, permitindo priorizar profissionais que demonstrem comprometimento e competência.

Contudo, essas potencialidades somente se concretizarão se a avaliação for concebida de forma radicalmente diferente do modelo atual da ADI. A experiência mineira demonstra que sistemas avaliativos podem tornar-se meros instrumentos burocráticos, marcados por leniência, subjetividade, vinculação remuneratória que gera percepções de injustiça e desconexão com programas efetivos de formação. A extensão da avaliação aos temporários não deve reproduzir acriticamente o modelo atual, mas aprender com suas limitações.

Seria necessário desenvolver instrumentos adequados à temporalidade do vínculo, com periodicidade semestral que capture períodos mais curtos de atuação; investir robustamente na capacitação de gestores, elemento identificado como crítico

tanto na experiência mineira quanto na brasiliense; estabelecer objetivos compatíveis com a duração dos contratos, evitando expectativas irrealistas; desvincular a avaliação de recompensas financeiras que geram comportamentos perversos, priorizando seu caráter formativo e diagnóstico; articular obrigatoriamente resultados avaliativos com ações formativas estruturadas; garantir participação dos avaliados no processo, conferindo legitimidade ao sistema e implementar mecanismos de monitoramento e avaliação do próprio sistema, verificando se cumpre seus objetivos declarados.

Ademais, a avaliação de desempenho não pode ser concebida isoladamente, mas como componente de estratégia mais abrangente de valorização e desenvolvimento profissional. Isolada, pode ser percebida como instrumento de controle; articulada com formação continuada, reconhecimento de méritos e oportunidades de crescimento profissional, pode transformar-se em ferramenta de promoção da qualidade educacional e satisfação profissional dos docentes temporários.

Importante enfatizar que esta pesquisa não advoga pela naturalização ou perpetuação dos vínculos precários. A solução definitiva para a precarização do magistério em Minas Gerais exige o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação – que estabelece percentual mínimo de 70% de professores efetivos até 2034 (PL nº 2.614/2024) –, a realização regular de concursos públicos e a priorização do vínculo efetivo como forma predominante de contratação. A avaliação de desempenho para temporários não substitui nem atenua a necessidade imperativa de concursos públicos. Trata-se de medida que pode, enquanto a precarização persiste como realidade estrutural, minimizar alguns de seus efeitos mais deletérios, mas jamais de solução definitiva.

A exclusão dos professores temporários da ADI evidencia escolha política que privilegia a diferenciação entre categorias profissionais, não decorrendo de limitações técnicas do sistema. Como observa Hypólito (2015), a flexibilização dos vínculos trabalhistas no magistério reflete opções políticas sobre o papel do Estado e a valorização da educação pública. A superação dessa exclusão demanda não apenas ajustes técnicos ou normativos, mas mudança paradigmática na concepção sobre gestão de pessoas na educação pública: reconhecer que a qualidade da educação

depende de todos os profissionais envolvidos, independentemente do tipo de vínculo, e que políticas de desenvolvimento e reconhecimento profissional devem contemplar essa diversidade.

A experiência internacional corrobora essa perspectiva. Como aponta a OCDE (2005), países que investem na valorização e desenvolvimento de todos os seus professores, independentemente do status contratual, tendem a apresentar melhores resultados educacionais e maior satisfação profissional. A exclusão sistemática praticada em Minas Gerais não apenas contraria essa orientação, mas perpetua modelo de gestão que naturaliza desigualdades e desperdiça oportunidades de qualificação de parcela majoritária do corpo docente.

A questão central não é se a avaliação de desempenho para professores temporários é perfeita ou isenta de riscos – claramente não é –, mas se sua completa ausência para a maioria dos docentes é defensável do ponto de vista pedagógico, ético e político. A resposta é inequivocamente negativa. Mesmo um sistema imperfeito de avaliação representa avanço substancial em relação à atual omissão institucional que condena milhares de professores à invisibilidade e priva o Estado de informações essenciais para a melhoria da qualidade educacional. A avaliação de desempenho, devidamente contextualizada e articulada com políticas de desenvolvimento profissional, pode constituir instrumento de equidade, não de aprofundamento da precarização.

Como limitações desta pesquisa, reconhece-se que a análise documental, embora fundamental para compreensão do arcabouço normativo, não captura dimensões da implementação prática das políticas, percepções dos atores envolvidos ou efeitos concretos sobre a qualidade educacional. Além disso, a experiência do Distrito Federal possui especificidades institucionais, territoriais e políticas que não necessariamente correspondem à situação de Minas Gerais, exigindo cuidado nas transposições. Estudos futuros poderiam complementar esta investigação mediante pesquisa empírica junto a gestores, professores temporários e demais envolvidos nos processos avaliativos, ampliando a compreensão sobre as dinâmicas reais de funcionamento dos sistemas de avaliação de desempenho docente. Seria relevante, ainda, investigar experiências de outros estados que possam ter desenvolvido

iniciativas nessa direção, aprofundar a análise dos impactos efetivos da avaliação de temporários no DF sobre resultados educacionais, e examinar as percepções de professores temporários sobre a possibilidade de serem avaliados.

Em síntese, a presente pesquisa demonstrou que a exclusão dos professores temporários da ADI em Minas Gerais não se justifica por impedimentos técnicos, operacionais ou fiscais, mas constitui escolha política que perpetua desigualdades estruturais entre categorias docentes. A experiência do Distrito Federal evidencia que é possível implementar sistemas avaliativos para professores temporários de forma articulada com políticas de desenvolvimento profissional. A extensão da avaliação aos temporários mineiros, devidamente adaptada e contextualizada, poderia contribuir para sua valorização profissional e para a melhoria da qualidade educacional, especialmente nas escolas que atendem estudantes em maior vulnerabilidade. Contudo, essa medida não substitui a necessidade imperativa de reversão do quadro de precarização estrutural mediante realização regular de concursos públicos e priorização do vínculo efetivo.

A educação pública de qualidade é direito constitucional de todos os estudantes, independentemente do tipo de vínculo de seus professores. Enquanto o Estado de Minas Gerais mantiver a maioria de seu corpo docente sob vínculos precários – realidade que urge ser revertida –, tem a responsabilidade ética, política e constitucional de investir na valorização, formação e desenvolvimento desses profissionais. A avaliação de desempenho, concebida como instrumento de diagnóstico, reconhecimento e desenvolvimento, não como mero mecanismo de controle, pode contribuir para que professores temporários recebam o apoio institucional necessário para exercer com qualidade sua função essencial: educar as futuras gerações de mineiros e mineiras, especialmente aqueles em maior situação de vulnerabilidade, que não podem continuar sendo penalizados pela precarização estrutural que caracteriza a gestão de pessoas na educação pública estadual.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230053>. Acesso em: 8 abr. 2025.

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula. Professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE/MG): informações e sugestões aos gestores: nota técnica. *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte, ano 5, n. 17, maio/set. 2020. Disponível em: <http://rbeducacaobasica.com.br/professores-da-rede/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

AMORIM, Marina Alves; GOMES, Ana Luiza de Araújo; SALEJ, Ana Paula. A condição docente dos professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: a situação dos designados. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 28, fluxo contínuo, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39191>. Acesso em: 8 abr. 2025.

ARAUJO, Ana Luiza Gomes.; MAIA, Lucas Silqueira Franco. Contratação precária na Administração Pública do Estado de Minas Gerais: o caso da Lei Complementar nº100/2007. *Revista Brasileira de Estudos da Função Pública - RBEFP*, v. 18, p. 41-67, 2017. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/26341>. Acesso em: 20 mai. 2025

ARAUJO, A. L. G.; OLIVEIRA, K. P.; SOARES, L. A.; OLIVEIRA, I. F.; CARVALHO, J. V. T.; PONTES, M. F. S. Desafios ao planejamento da força de trabalho no Estado de Minas Gerais: o instituto da designação no recrutamento dos professores da Educação Básica. *Fórum Administrativo*, v. 229, p. 9-17, 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGUE, Sandro Trescastro. *Gestão estratégica de pessoas no setor público*. 2. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2019

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão Pública. *Manual de Orientação para a Gestão do Desempenho*. Brasília: SEGEP/MPOG, 2013.

BRAGA, Daniel Santos; ARAÚJO, Eduardo Santos; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Permanentemente temporários: reflexões sobre a contratação de professores(as) em Minas Gerais. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 42, n. 4, p. 1–25, out./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/97172>. Acesso em: 01 mai. 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 30 abr. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.876, Distrito Federal. Relatora: Min. Dias Toffoli. Julgamento em 26 mar. 2014. JusBrasil. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/863616312>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.267, Minas Gerais. Relator: Min. Luís Fux. Julgamento em 26 jun. 2020. JusBrasil. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/865403707/inteiro-teor-865403716>. Acesso em: 29 abr. 2025

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 915 – MG. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Julgamento em 23 maio 2022. Portal STF. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6311525>. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm). Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034 e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2374378>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 12 ago 2025.

BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal. Brasília, DF: Presidência da República, 2000.

CAMPOS, Anna Maria. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 30-50, fev./abr. 1990

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Lei nº 4.266, de 11 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do art. 37, IX, da

Constituição Federal, e dá outras providências. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal – SINJ-DF, 2017. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/59280/Lei\\_4266\\_11\\_12\\_2008.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/59280/Lei_4266_11_12_2008.html). Acesso em: 30 mai. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Decreto nº 37.983, de 1º de fevereiro de 2017. Regulamenta a contratação temporária de professor substituto, para atender à necessidade de excepcional interesse público na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal – SINJ-DF, 2017. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/5d42ec6b223d46f985bf10dd06281f76/Decreto\\_37\\_983\\_01\\_02\\_2017.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/5d42ec6b223d46f985bf10dd06281f76/Decreto_37_983_01_02_2017.html). Acesso em: 30 mai. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 805, de 25 de julho de 2024. Dispõe sobre normas para contratação temporária de professor substituto para atender à necessidade de excepcional interesse público na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal – SINJ-DF, 2024. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/4b78389b66dc4cb78f5cd19b46512b14/see\\_prt\\_805\\_2024.html#titXVII\\_art95](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/4b78389b66dc4cb78f5cd19b46512b14/see_prt_805_2024.html#titXVII_art95). Acesso em: 30 mai. 2024.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Direito Administrativo. 34. ed. São Paulo: Forense, 2021.

DALACORTE, Dagmar Bonato. Avaliação de desempenho no setor público: desafios e dificuldades de sua implantação. 2014. Artigo Científico (Especialização em Gestão Pública) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FONTAINHA, Fernando de Castro; GERALDO, Pedro Heitor Barros; VERONESE, Alexandre; ALVES, Camila Souza. O concurso público brasileiro e a ideologia concursista. Revista Jurídica da Presidência, Brasília, v. 16, n. 110, p. 671-702, out. 2014-jan. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 12 ago 2025.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZAGA, Rosimeire Pimentel; FREZATTI, Fábio; CKAGNAZAROFF, Ivan Beck; SUZART, Janilson Antônio da Silva. Avaliação de Desempenho no Governo Mineiro: Alterações dos Indicadores e Metas. RAC, Rio de Janeiro, v. 21, Edição Especial FCG, art. 1, pp. 1-21, Abril 2017.

HYPÓLITO, Álvaro M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. Educação & Sociedade, v. 36, n. 133,

2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015150376>. Acesso em: 07 jun. 2025.

HYPÓLITO, Álvaro M. Políticas curriculares, Estado e regulação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>. Acesso em: 05 jun. 2025

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar> Acesso em: 12 ago 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Painéis estatísticos: Censo Escolar. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://dados.educacao.mg.gov.br/relatorios>. Acesso em: 1 jun. 2025.

MELAZO, Juliana Rodrigues. Avaliação de desempenho e a sua aplicabilidade como instrumento de gestão no setor público: problemas e possibilidades. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Minas tem menor índice de docentes concursados na educação básica. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 25 mar. 2024. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Minas-tem-menor-indice-de-docentes-concursados-na-educacao-basica/>. Acesso em: 03 mai. 2025.

MINAS GERAIS, Assembleia Legislativa. Lei nº 869, de 05 de julho de 1952. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1952 Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/869/1952/?cons=1>. Acesso em: 04 ago.. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977. Contém o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1977. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/7109/1977/?cons=1>. Acesso em: 18 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Lei nº 9.381, de 18 de dezembro de 1986. Institui o Quadro de Pessoal das unidades estaduais de ensino e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1986. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/9381/1986/?cons=1>. Acesso em: 18 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Lei nº 10.254, de 20 de julho de 1990. Institui o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1990. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/10254/1990/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003. Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2003. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LCP/71/2003/?cons=1>. Acesso em: 17 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>. Acesso em: 18 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007. Dispõe sobre a efetivação de servidores não concursados no Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2007. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=100&ano=2007&tipo=LCP>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Decreto nº 44.559, de 29 de junho de 2007. Regulamenta a Avaliação de Desempenho Individual do servidor estável ocupante de cargo efetivo do detentor de função pública da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2007. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/44559/2007/?cons=1>. Acesso em: 17 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Decreto nº 48.109, de 30 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a convocação de profissionais para o exercício das funções de magistério nas unidades de ensino de educação básica e superior dos órgãos, autarquias e fundações do Poder Executivo. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/48109/2020/>. Acesso em: 17 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Lei nº 24.805, de 11 de junho de 2024. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para o exercício de funções de magistério em órgãos e entidades da administração pública direta, autárquica e

fundacional do Poder Executivo. Diário do Executivo – Minas Gerais, Belo Horizonte, 11 jun. 2024. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/24805/2024/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Decreto nº 48.870, de 30 de julho de 2024. Regulamenta a Lei nº 24.805, de 11 de junho de 2024, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para o exercício de funções de magistério. Diário do Executivo – Minas Gerais, Belo Horizonte, 30 jul. 2024. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/48870/2024/#:~:text=Regulament%20a%20Lei%20n%C2%BA%2024.805,e%20fundacional%20do%20Poder%20Executivo.&text=Art.-1%C2%BA%20%E2%80%93%20Este%20decreto>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão; Secretaria de Estado de Educação. Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110, de 6 de julho de 2009. Define metodologia de Avaliação de Desempenho Individual – ADI – e Avaliação Especial de Desempenho – AED – dos servidores em exercício na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 18 jul. 2009. Alterada pela Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.343, de 19 de novembro de 2009.

MINAS GERAIS. Portal da Transparência: *Despesas com pessoal*. Belo Horizonte: Controladoria-Geral do Estado, 2025. Disponível em: <https://www.transparencia.mg.gov.br/despesa-pessoal>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NEIVA, Elaine Rabelo. Gestão e avaliação de desempenho no setor público brasileiro: aspectos críticos e discussão sobre as práticas correntes. *Cadernos da Reforma Administrativa*, Brasília: Fonacate, 2020. (Caderno 6). Disponível em: <https://fonacate.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Cadernos-Reforma-Administrativa-N.-6.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

OLIVEIRA, K. P. ; ARAUJO, A. L. G. ; SOARES, L. A. ; SANCHES, E. C. P. ; GALANTINI, F. M. ; MENEZES, E. N. L. . Dois pesos, duas medidas e uma política pública: a distinta realidade de incentivos dos professores efetivos e designados na rede estadual de educação de Minas Gerais. FÓRUM ADMINISTRATIVO, v. 233, p. 9-22, 2019. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/40638>. Acesso em: 22 de mai. 2025

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>. Acesso em: 30 jun 2025.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD Publishing, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>. Acesso em: 12 ago 2025.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>. Acesso em: 01 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, [S. l.], n. 24, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 19 ago. 2025.

SOARES, Leandro Alves. A relação entre o número de professores designados e os resultados educacionais na rede estadual de Minas Gerais. 120 f. Monografia (Graduação em Administração Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2020

SOARES, Leandro Alves; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. Efeitos da designação dos professores na educação de Minas Gerais. *Pretexto*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 46-63, abr./jun. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21714/pretexto.v25i2.9586>. Acesso em: 13 mai. 2025.

SANO, Hironobu; MONTENEGRO FILHO, Mário Jorge França. As técnicas de avaliação da eficiência, eficácia e efetividade na gestão pública e sua relevância para o desenvolvimento social e das ações públicas. *Desenvolvimento em Questão*, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 35–61, 2013. DOI: 10.21527/2237-6453.2013.22.35-61. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/186>. Acesso em: 19 set. 2025.

THORNDIKE, Edward L. A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, Washington, DC, v. 4, n. 1, p. 25-29, 1920. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0071663>. Acesso em: 25 set. 2025.

RAGAZZI, Lucas. TCE alerta governo Zema sobre ultrapassagem do limite de gastos com pessoal. *O Fator*, Belo Horizonte, 19 mar. 2025. Disponível em: <https://ofator.com.br/informacao/tce-alerta-governo-zema-sobre-ultrapassagem-do-limit-e-de-gastos-com-pessoal/>. Acesso em: 30 ago. 2025.

VICENTE, Mara Alexandra de Almeida Furtado. Avaliação do desempenho no setor público: Benefícios, dificuldades e consequências não intencionadas. *CIES e-Working Papers*, Lisboa: CIESOIUL, 2014. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/9892>. Acesso em: 01 de jun. 2025.

## ANEXO A - PLANO DE GESTÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL

<b>1- IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR AVALIADO</b>	
Nome:	Masp
Cargo/Disciplina/Função:	Nº Cargo/admissão:
Unidade de Lotação (Superintendência da Unidade Central ou Regional)	Diretoria/Escola:
<b>2- IDENTIFICAÇÃO DA CHEFIA IMEDIATA</b>	
Nome:	Masp
Cargo:	Unidade de Exercício:
<b>3 – PERÍODO AVALIATÓRIO OU ETAPA DE AVALIAÇÃO: ____/____/____ a ____/____/____.</b>	
<b>4 – DIAGNÓSTICO</b>	
<b>Qualidades do servidor que contribuem para desempenho satisfatório (auto-avaliação do servidor)</b>	
<b>Dificuldades do servidor que interferem no desempenho (auto-avaliação do servidor)</b>	
<b>5 - INFORMAÇÕES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO</b>	
Data: ____/____/____	
_____ <b>Assinatura Servidor / MASP</b>	_____ <b>Assinatura Chefia / MASP</b>



Legenda:

A - Executou as ações e alcançou a meta

D - Executou parcialmente as ações e não alcançou a meta

B - Executou as ações e alcançou parcialmente a meta

E - Não executou as ações e não alcançou a meta

C - Executou as ações e não alcançou a meta

#### 7- INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

## ANEXO B - TERMO DE AVALIAÇÃO PARTE I

IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR (A)		
Nome	MASP	Nº Adm.cargo
Cargo/função – Disciplina	Cargo Comissionado / Função Gratificada ( ) Sim ( ) Não Especificar:	
Unidade de Exercício	SRE	
IDENTIFICAÇÃO DOS MEMBROS DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO		
1) Nome do Presidente da Comissão	Masp	
Assinatura:	Cargo/função	
2) Nome do membro titular	Masp	
Assinatura:	Cargo/função	
3) Nome do membro titular	Masp	
Assinatura:	Cargo/função	
4) Nome do membro titular	Masp	
Assinatura:	Cargo/função	
NOTIFICAÇÃO AO SERVIDOR DO RESULTADO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL - ADI		
A Comissão de Avaliação notifica ao servidor avaliado o resultado da ADI, realizada no período avaliatório compreendido entre 01/01/_____ e 31/12/_____.		
CRITÉRIOS		PONTUAÇÃO
Critério I - Desenvolvimento Profissional		
Critério II - Relacionamento Interpessoal		
Critério III - Compromissos Profissional e Institucional		
Critério IV - Habilidades Técnicas e Profissionais		
PONTUAÇÃO TOTAL		
<p>Estou ciente do resultado de _____ pontos que me foi atribuído pela Comissão de Avaliação da ADI.</p> <p>Local: _____ Data da notificação: ____/____/____</p> <p>_____ Assinatura do servidor avaliado _____ Assinatura do responsável pela notificação / MASP</p>		
ASSINATURA DE TESTEMUNHAS (EM CASO DE RECUSA DO SERVIDOR EM ASSINAR)		
_____ Testemunha 1 - Servidor / Masp	_____ Testemunha 2 - Servidor / Masp	

<b>IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR (A)</b>		
Nome	MASP	Nº Adm./cargo
Cargo/função – Disciplina	Cargo Comissionado / Função Gratificada ( ) Sim ( ) Não Especificar:	
Unidade de Exercício	SRE	
<b>SÍNTESE DA ENTREVISTA</b>		
<p>Data: ____/____/____ Assinatura servidor: _____</p>		
<b>PROPOSIÇÃO DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DO SERVIDOR</b> (a que se refere o art. 6º da Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003)		
a) Selecionar o tema que melhor especifica a necessidade de capacitação do servidor.		
( ) ética	( ) técnicas de ensino	( ) informática
( ) planejamento	( ) gestão de projetos escolares	( ) redação oficial
( ) relacionamento interpessoal	( ) avaliação da aprendizagem	( ) outro / especificar
b) Sugestões para melhoria do desempenho do servidor:		
Assinatura chefia imediata/masp: _____		

(Formulário opcional: quando houver manifestação de representante de sindicato ou associação)

<b>IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR (A)</b>		
Nome	MASP	Nº Adm./cargo
Cargo/função – Disciplina	Cargo Comissionado / Função Gratificada ( ) Sim ( ) Não Especificar:	
Unidade de Exercício	SRE	
<b>MANIFESTAÇÃO DO REPRESENTANTE DE SINDICATO OU ASSOCIAÇÃO</b>		
Nome do Sindicato ou Associação:		
Data: ____/____/____ Assinatura representante sindicato/ RG: _____		
Observações:		

## ANEXO C - TERMO DE AVALIAÇÃO PARTE II

### INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Servidor: _____		Masp _____		
Cargo/Disciplina: _____		Nº adm. _____		
Escola Estadual: _____		Cód. _____		
Lotação _____		Período/Etapa: ____ / ____ a ____ / ____		
<small>SRE</small>				
Cargo: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA - PEB				
CRITÉRIO I - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL		1 a 5 pts.	Peso	Total
1	Participa de grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, eventos e palestras disponibilizados pelo sistema; estuda e se orienta pelos materiais institucionais da SEE e outros.		2	
2	Compartilha conhecimentos, informações, dificuldades, soluções e práticas exitosas que agregam valor ao trabalho.		1	
<b>SUBTOTAL - 15 pontos</b>				
CRITÉRIO II - RELACIONAMENTO INTERPESSOAL		1 a 5 pts.	Peso	Total
1	Relaciona-se cordialmente com todos do seu ambiente de trabalho e com o público em geral, cumpre as normas legais e as decisões pactuadas ou emanadas das instâncias hierárquicas, agindo segundo os princípios éticos que norteiam a administração pública.		1	
2	Respeita a diversidade, adotando práticas inclusivas e éticas no relacionamento com a comunidade e com os alunos em sala de aula.		1	
3	Participa do trabalho de equipe e das ações da escola que envolvem interação com as famílias e alunos, contribuindo para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, recreação e convivência.		1	
<b>SUBTOTAL - 15 pontos</b>				
CRITÉRIO III - COMPROMISSOS PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL		1 a 5 pts.	Peso	Total
1	Cumprir com responsabilidade suas atribuições e atender as normas da administração pública relativas à assiduidade e pontualidade.		2	
2	Participar de projetos e ações coletivas e da realização das avaliações internas e externas da aprendizagem dos alunos.		1	
3	Zelar pela conservação de todo o patrimônio público da instituição.		1	
<b>SUBTOTAL - 20 pontos</b>				

<b>CRITÉRIO IV - HABILIDADES TÉCNICAS E PROFISSIONAIS</b>		<b>1 a 5 pts.</b>	<b>Peso</b>	<b>Total</b>
1	Planeja seu trabalho, participa da construção do Projeto Pedagógico da escola, elabora e executa o planejamento didático anual e planos de aulas observando as diretrizes curriculares estaduais.		1	
2	Analisa e utiliza os resultados de avaliações internas e externas para diagnosticar os níveis de aprendizagem dos alunos, avaliar a eficácia do ensino e implementar intervenções pedagógicas, quando necessário.		1	
3	Facilita a aprendizagem utilizando materiais didáticos e processos pedagógicos que estimulam e desafiam os alunos na superação das dificuldades.		1	
4	Apresenta aos pais ou responsáveis os resultados das avaliações de aprendizagem e os indicadores do desenvolvimento do aluno e busca caminhos para superar dificuldades identificadas.		1	
5	Desenvolve eficiente gestão de sala de aula, cria ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem e de relações humanas saudáveis, orienta os alunos quanto à necessidade de organização, limpeza e conservação dos equipamentos, mobiliário e do prédio escolar.		1	
6	Cria novas oportunidades de aprendizagens e avaliações para os alunos com desempenho insatisfatório, para que todos possam aprender efetivamente o que foi ensinado.		1	
7	Compromete-se com a aprendizagem de todos os seus alunos, esclarecendo dúvidas, orientando e corrigindo, individual e coletivamente, os trabalhos escolares e deveres de casa e presta atendimento diferenciado aos alunos com mais dificuldades.		1	
8	Apresenta atitude positiva em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos e é capaz de reconhecer talentos e de promover o desenvolvimento da autoconfiança e autoestima.		1	
9	Obtém bons resultados de aprendizagem de seus alunos evidenciados pelas avaliações internas, realizadas pela escola, e por avaliações externas.		2	
<b>SUBTOTAL - 50 pontos</b>				
<b>PONTUAÇÃO TOTAL</b>				

**ANEXO D - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO - CONTRATO TEMPORÁRIO**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Subsecretaria de Gestão de Pessoas Coordenação Regional de Ensino	
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO – CONTRATO TEMPORÁRIO	
Nome:	
Matrícula:	CPF:
Coordenação Regional de Ensino:	
Unidade Escolar:	Código/Lotação:

Modalidade/Etapa de ensino:		
Componente/Unidade Curricular:		
Período trabalhado: ____ / ____ / ____ a ____ / ____ / ____		Total de dias trabalhados: ____ dias
<b>ESCALA DE AVALIAÇÃO</b> 1 - Nunca; 2 a 4 - Raramente; 5 ou 6 - Às vezes; 7 a 9 - Frequentemente; e 10 - Sempre		
Compreende-se por: Nunca - quando o critério não ocorrer durante o período de avaliação; Raramente - quando o critério ocorrer por poucas vezes durante o período de avaliação; Às vezes - quando o critério ocorrer algumas vezes, mas sem frequência, durante o período de avaliação; Frequentemente - quando o critério ocorrer diversas vezes, com frequência, durante o período de avaliação; Sempre - quando o critério ocorrer constantemente durante o período de avaliação.		
<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>	<b>PONTUAÇÃO</b> (Escala de 0 a 10)	<b>JUSTIFICATIVA DA PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA*</b>
<b>I - ASSIDUIDADE</b> Comparecimento regular e constante à unidade de exercício.		
<b>II - PONTUALIDADE</b> Cumprimento do horário de trabalho (entrada e saída).		
<b>III - ATENDIMENTO ÀS NORMAS LEGAIS PREVISTAS EM LEIS, DECRETOS, PORTARIAS E AS ORIENTAÇÕES DA ADMINISTRAÇÃO DIVULGADAS POR MEMORANDO CIRCULAR.</b>		
<b>IV - INICIATIVA</b> Capacidade de agir por si próprio, mostrando-se empenhado em executar suas funções.		
<b>V - CONHECIMENTO PROFISSIONAL</b> Domínio das habilidades e competências na prática das atividades docentes, por meio de técnicas e métodos pedagógicos. Domínio da turma.		

<p><b>VI - PRODUTIVIDADE</b></p> <p>Capacidade de produzir, contribuindo na execução dos trabalhos, apresentando ideias e sugestões para alcançar os objetivos propostos.</p>		
<p><b>VII - CUMPRIMENTO DE PRAZOS</b></p> <p>Cumprimento dos prazos estabelecidos (apresentação de planejamentos, preenchimento de diários de classe, entrega de avaliações etc.).</p>		
<p><b>VIII - RESPONSABILIDADE</b></p> <p>Cumprimento das obrigações e dos deveres que lhe são delegados.</p>		
<p><b>IX - VALORES SOCIAIS</b></p> <p>Respeito às questões de pluralidade e diversidade, individuais e coletivas.</p>		
<p><b>X - RELACIONAMENTO INTERPESSOAL</b></p> <p>Capacidade de relacionar-se com urbanidade junto à chefia, aos colegas, à comunidade escolar e aos demais servidores da CRE.</p>		
<p><b>TOTAL DE PONTOS DA AVALIAÇÃO:</b></p>		
<p style="text-align: center;">CIENTE: ____ / ____ / ____</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">Assinatura do docente</p>		
<p>Em ____ / ____ / ____</p> <p>_____</p> <p>Chefia Imediata/Matrícula</p>	<p>Em ____ / ____ / ____</p> <p>_____</p> <p>Unidade Regional de Gestão de Pessoas</p>	
<p>* Na ocorrência de pontuação ser igual ou inferior à "5 ou 6 - Às vezes" há obrigatoriedade de preenchimento de justificativa para a pontuação atribuída e emissão de Ata.</p> <p>A Avaliação deverá ser realizada no ato do encerramento do Quadro de Carência ou nos casos de devolução com exposição de motivos.</p> <p>Será aprovado o professor substituto que obtiver no mínimo 60% do total de pontos atribuídos à Avaliação, ou seja de 60 a 100 pontos.</p>		

A avaliação de desempenho deverá ser assinada pelo Diretor da Unidade Escolar e por mais um representante da equipe gestora.

Observação: O docente poderá interpor recurso junto à Unidade Regional de Gestão de Pessoas, no prazo de até três dias úteis a contar da data da notificação.