

Tratamento igual na educação: Acesso a professoras e professores com formação adequada nas redes municipais do Estado do Rio de Janeiro

Autora: Ana Maria Furbino Bretas Barros

Orientadora: Renata Silveira Carvalho

Coletânea de Pós-Graduação
Políticas Públicas



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO

MINISTROS

Ana Arraes (Presidente)
Bruno Dantas (Vice-Presidente)
Walton Alencar Rodrigues
Benjamin Zymler
Augusto Nardes
Aroldo Cedraz
Vital do Rêgo
Jorge Oliveira
Antonio Anastasia

MINISTROS-SUBSTITUTOS

Augusto Sherman Cavalcanti
Marcos Bemquerer Costa
André Luis de Carvalho
Weder de Oliveira

MINISTÉRIO PÚBLICO JUNTO AO TCU

Cristina Machado da Costa e Silva (Procuradora-Geral)
Lucas Rocha Furtado (Subprocurador-Geral)
Paulo Soares Bugarin (Subprocurador-Geral)
Marinus Eduardo de Vries Marsico (Procurador)
Júlio Marcelo de Oliveira (Procurador)
Sérgio Ricardo Costa Caribé (Procurador)
Rodrigo Medeiros de Lima (Procurador)



DIRETORA-GERAL

Ana Cristina Melo de Pontes Botelho

**DIRETORA DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS,
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS**

Flávia Lacerda Franco Melo Oliveira

**CHEFE DO DEPARTAMENTO
DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS**

Clemens Soares dos Santos

CONSELHO ACADÊMICO

Maria Camila Ávila Dourado

Tiago Alves de Gouveia Lins e Dutra

Marcelo da Silva Sousa

Rafael Silveira e Silva

Pedro Paulo de Moraes

COORDENADORA ACADÊMICA

Renata Miranda Passos Camargo

COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Pedro Paulo de Moraes

Flávio Sposto Pompêo

COORDENADORA EXECUTIVA

Maria das Graças da Silva Duarte de Abreu

PROJETO GRÁFICO E CAPA

Núcleo de Comunicação – NCOM/ISC



Tratamento igual na educação

Acesso a professoras e professores com formação adequada nas redes municipais do Estado do Rio de Janeiro

Ana Maria Furbino Bretas Barros

Monografia de conclusão de curso submetida ao Instituto Serzedello Corrêa do Tribunal de Contas da União como requisito parcial para a obtenção do grau de especialista.

Orientadora:

Prof. Renata Silveira Carvalho

Banca examinadora:

Maria Teresa Gonzaga Alves

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BARROS, Ana Maria Furbino Bretas. **Tratamento igual na educação**: acesso a professoras e professores com formação adequada nas redes municipais do Estado do Rio de Janeiro. Nome. 2022. Monografia (Especialização em Avaliação de Políticas Públicas) – Instituto Serzedello Corrêa, Escola Superior do Tribunal de Contas da União, Brasília DF.

CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO(A) AUTOR(A): Ana Maria Furbino Bretas Barros

TÍTULO: Tratamento igual na educação: acesso a professoras e professores com formação adequada nas redes municipais do Estado do Rio de Janeiro

GRAU/ANO: Especialista/2021

É concedido ao Instituto Serzedello Corrêa (ISC) permissão para reproduzir cópias deste Trabalho de Conclusão de Curso e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. Do mesmo modo, o ISC tem permissão para divulgar este documento em biblioteca virtual, em formato que permita o acesso via redes de comunicação e a reprodução de cópias, desde que protegida a integridade do conteúdo dessas cópias e proibido o acesso a partes isoladas desse conteúdo. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte deste documento pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

Nome: Ana Maria Furbino Bretas Barros

Email: anafb@tcerj.tc.br

FICHA CATALOGRÁFICA

L131a BARROS, Ana Maria Furbino Bretas

Tratamento igual na educação: acesso a professoras e professores com formação adequada nas redes municipais do Estado do Rio de Janeiro. – Brasília: ISC/TCU, 2021.

55 fl. (Monografia de Especialização)

1. Avaliação de Políticas Públicas. 2. Tema 2. 3. Tema 3. I. Título.

CDU 02
CDD 020

Tratamento igual na educação: Acesso a professoras e professores com formação adequada nas redes municipais do Estado do Rio de Janeiro

Ana Maria Furbino Bretas Barros

Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação lato sensu em Avaliação de Políticas Públicas realizado pelo Instituto Serzedello Corrêa como requisito para a obtenção do título de especialista.

Brasília, 03 de maio de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Renata Silveira Carvalho
Orientadora
Órgão: Tribunal de Contas da União

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Gonzaga Alves
Avaliadora
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico esse trabalho a Cecília, minha filhota.

Agradecimentos

Nenhum trabalho é individual. A elaboração desse breve estudo contou com o auxílio de muitas pessoas.

Agradeço à Professora Denise Britz do Nascimento Silva, que se esforçou para me ensinar estatística em meu primeiro contato com essa ciência. Qualquer busca por características de boas professoras pode começar com um estudo sobre a Denise.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente Robinho e Marconi. Além das ótimas discussões sobre a atuação dos tribunais de contas na educação, o apoio dos dois foi essencial para esse trabalho, das tabelas às ideias!

À Maria das Graças, coordenadora executiva desse curso, cujas mensagens, mesmo sobre prazos, eram sempre gentis e acolhedoras.

Aos meus pais, que sempre me ouvem e me tiram dúvidas de matemática.

Ao meu irmão, que torce sempre por mim.

À minha orientadora, Renata, que sempre me incentivou e mesmo quando eu achava que não ia dar conta, acreditou.

À examinadora Maria Teresa, que aceitou o convite para ler e avaliar esse trabalho de forma muito gentil.

À minha sogra, Sandra, que me tranquilizava ao ficar brincando com minha filha com todo carinho enquanto eu ficava debruçada sobre o computador.

Ao Marcelo, meu companheiro, que não me deixou enlouquecer tanto.

À minha filha, que torna minha vida mais leve e me mostra que o tempo de brincar precisa ser pra sempre.

Resumo

O presente trabalho consistiu em uma breve análise sobre a igualdade de acesso a professoras e professores nas redes municipais do Estado do Rio de Janeiro, com exceção da capital. Uma das dimensões da igualdade na educação básica é a igualdade de tratamento. Essa envolve vários aspectos, sendo um deles objeto do estudo: professoras e professores com formação adequada. No Brasil, a formação adequada corresponde à formação em nível superior na área em que o docente atua. A partir do indicador de adequação da formação docente criado pelo INEP, observou-se que as redes municipais analisadas não atingiram o padrão mínimo exigido pela legislação. Observou-se também que há aparente desigualdade no âmbito de cada rede, havendo escolas com mais docências com formação adequada em detrimento de outras. Sugere-se ao fim que as redes aparentemente mais desiguais sejam objeto de trabalhos dos tribunais de contas.

Palavras-chave: formação dos professores; igualdade; acesso à educação.

Lista de figuras

Figura 1. Modelo lógico Educação Básica pela OCDE.	4
Figura 2. Percentual de docências com formação adequada em todos os segmentos da educação básica no Brasil (2013-2019)	8
Figura 3. Os 10 municípios com percentual mais alto de docências no Grupo 1 – Anos iniciais do ensino fundamental (2021)	24
Figura 4. Os 10 municípios com percentual mais baixo de docências no Grupo 1 – Anos iniciais do ensino fundamental (2021)	25
Figura 5. Os 4 municípios com percentual mais e mais baixo de docências no Grupo 1 – Anos finais do ensino fundamental (2021)	27
Figura 6. Distribuição das escolas nas duas redes com maior CV e em redes de tamanho similar	31

Lista de quadros

Quadro 1. Descrição de cada grupo da classificação do indicador de adequação da formação docente.....	17
---	----

Lista de tabelas

Tabela 1. Características dos municípios analisados. (2021)	21
Tabela 2. Média do Percentual de docências nos Grupos 1 a 5 nos municípios analisados. (2021).....	22
Tabela 3. Características dos municípios com resultados críticos no acesso a professoras e professores com formação adequada nos anos iniciais do ensino fundamental. (2021)	25
Tabela 4. Características dos municípios com melhores resultados no acesso a professoras e professores com formação adequada nos anos iniciais do ensino fundamental. (2021)	26
Tabela 5. Características dos municípios com resultados críticos no acesso a professoras e professores com formação adequada nos anos finais do ensino fundamental (2021)	28
Tabela 6. As 10 redes com aparente maior desigualdade na distribuição de docências entre as respectivas escolas (2021).....	29
Tabela 7. Percentual de matrículas em áreas rurais dos municípios mais críticos (2021).....	31

Lista de abreviaturas e siglas

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
TCE-RJ	Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro
TCU	Tribunal de Contas da União

Sumário

1	Introdução	1
2	Objetivos	2
2.1	Objetivo geral.....	2
2.2	Objetivos específicos	2
3	Metodologia.....	3
4	Professoras e professores na concretização do direito à educação	3
4.1	Um resumo esquemático: o modelo lógico da educação básica	3
4.2	Professoras e professores na educação básica: a valorização pelas normas e a atual realidade.....	5
4.3	A importância da formação docente para a educação básica	10
5	Em busca da equidade na educação: bons professores e professoras em todas as escolas.....	12
5.1	Desigualdade educacional e equidade na educação.....	12
5.2	Igualdade e equidade no acesso a bons professores e professoras	15
6	Medindo a equidade no acesso a professores e professoras com formação adequada.....	16
6.1	Adequação da formação do docente: conhecendo o indicador do INEP	16
6.2	A primeira medição: o padrão mínimo exigido pela legislação	18
6.3	A segunda medição: a distribuição de professoras e professores com formação adequada entre as escolas de uma mesma rede.....	19
7	Resultados: a formação dos professores e professoras das redes municipais do Estado do Rio de Janeiro e sua distribuição nas escolas.....	20
7.1	Antes de começar: um breve perfil das redes de ensino	20
7.2	Primeira medição: proporção de professores com formação adequada.....	22
7.3	Segunda medição: distribuição dos professores e professoras em cada rede ..	29
8	Considerações finais e proposta: redes mais desiguais precisam de mais atenção do Tribunais de Contas	33
	Referências bibliográficas.....	35

1 Introdução

A quase universalização do acesso à educação básica no Brasil parece ter deslocado o debate para outros temas, como permanência, fluxo escolar e aprendizado. Esse último, especialmente, recebe bastante atenção, sendo objeto de inúmeras pesquisas e trabalhos.

Os temas, contudo, não podem ser analisados de forma isolada. As condições de acesso influenciam todos os demais. Além disso, é preciso reconhecer que garantir o acesso não é meramente disponibilizar uma vaga em uma escola. É necessário que essa escola seja dotada de recursos e elementos voltados para a concretização do direito à educação. É necessário, ainda, que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a essa escola.

O presente trabalho apresenta uma sistematização de literatura sobre como as professoras e professores são essenciais dentre os elementos que compõem uma escola. O acesso ao conhecimento por crianças e adolescentes requer o acesso a professoras e professores qualificados e engajados. A formação dos professores, por sua vez, está intimamente ligada à qualificação e valorização profissional e influencia o aprendizado de alunas e alunos.

Além de abordar essa importância das professoras e professores e de sua formação, busca-se analisar nesse trabalho como está o acesso de alunas e alunos a professoras e professores com formação adequada nos municípios do Estado do Rio de Janeiro. Examinando cada uma das redes municipais, com exceção da capital, busca-se identificar os municípios que não garantem igualdade e equidade no acesso a professoras e professores com formação adequada.

O trabalho está dividido em 8 partes. Depois dessa introdução, são apresentados os objetivos e metodologia. Posteriormente, há um capítulo discutindo questões relativas à importância da formação de professoras e professores na educação básica e outro sistematizando conceitos sobre igualdade e equidade na educação. No capítulo 6 apresenta-se o indicador utilizado e os critérios utilizados

para examinar a igualdade no acesso a professoras e professores com formação adequada. Em seguida, são apresentados os resultados, comparando as redes objeto desse estudo. Por último são feitas as considerações finais e são apresentadas propostas para atuação dos tribunais de contas.

2 Objetivos

2.1 Objetivo geral

O objetivo do presente trabalho é analisar em que medida as redes municipais de ensino do Estado do Rio de Janeiro garantem a todas alunas e alunos, de forma equitativa, o acesso a professoras e professores com formação adequada.

2.2 Objetivos específicos

Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- apresentar uma sistematização de literatura sobre a relevância das professoras e professores para a concretização do direito à educação;
- abordar a importância da formação adequada de professoras e professores para a educação básica no Brasil;
- descrever e sistematizar conceitos relacionados à igualdade na educação básica;
- identificar e selecionar formas para medir a igualdade e equidade no acesso a professoras e professores com formação adequada;
- medir e comparar a desigualdade no acesso a professoras e professores com formação adequada nos municípios do Estado do Rio de Janeiro, com exceção da capital;
- apresentar propostas para atuação dos Tribunais de Contas, notadamente para o Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro.

3 Metodologia

Para demonstração da relevância da formação de professoras e professores para a educação básica bem como para a descrição dos conceitos relacionados à igualdade e equidade da educação foi realizada uma pesquisa bibliográfica.

A análise e comparação das redes municipais foi feita a partir do uso do Indicador de Adequação da Formação Docente, calculado pelo INEP. Foi realizada uma sumarização dos dados relativos a 2021, utilizando-se medidas de posição e de dispersão. No tópico 6 será mais detalhada cada uma das medidas.

4 Professoras e professores na concretização do direito à educação

4.1 Um resumo esquemático: o modelo lógico da educação básica

O direito à educação básica somente é considerado atendido quando, em idade adequada, uma pessoa: (i) tiver acesso à matrícula escolar; (ii) permanecer matriculada e cumprir sua trajetória escolar regular; (iii) adquirir os aprendizados necessários para exercer sua cidadania, vincular-se ao mundo do trabalho e ter meios para continuar seus estudos (SOARES et al, 2019).

Para garantir esse direito, é necessário implementar políticas e programas que conjuguem insumos e processos voltados para o acesso, permanência e aprendizado de alunas e alunos.

De forma esquemática, pode-se resumir a educação básica conforme o modelo lógico reproduzido abaixo, modelo este elaborado pela OCDE em conjunto com o Tribunal de Contas da União:

Figura 1. Modelo lógico Educação Básica pela OCDE.

Fonte: TCU, 2020.

Pelo modelo apresentado, os resultados dos alunos (D) são determinados pela interação entre os elementos relacionados às escolas e os alunos, que também são influenciados por diferentes fatores (C). Há necessidade de aporte de recursos (B), que é realizado por meio de diferentes políticas, que demandam arranjos de governança, desenho, avaliação e monitoramento (A).

Ainda conforme o modelo, são essenciais para o funcionamento das escolas: os profissionais da educação, a infraestrutura, a gestão escolar e currículo e avaliação. A garantia do direito à educação, assim, passa por assegurar o acesso a uma escola com uma infraestrutura adequada, profissionais, gestão e currículo voltados para a concretização do direito. As redes públicas de ensino devem, portanto, ser organizadas de maneira a propiciar a todas as alunas e alunos escolas com esses elementos e recursos.

Dentre os elementos mencionados, estão os profissionais da educação. Não há acesso e construção do conhecimento sem esses profissionais. E, dentre os profissionais da educação, deve-se destacar a essencialidade das professoras e professores.

4.2 Professoras e professores na educação básica: a valorização pelas normas e a atual realidade

Professoras e professores são fundamentais para a oferta de uma educação de qualidade. No âmbito da escola, todos os profissionais são importantes, desde a direção até aos auxiliares, sendo os professores e professoras fundamentais para a concretização dos objetivos da instituição, pois são os responsáveis pela transposição didática, concretizando os princípios político-pedagógicos em ensino-aprendizagem. É preciso, portanto, valorizar professoras e professores, de maneira a atrair e mantê-los em sala de aula (GATTI et al, 2011).

A Constituição Federal de 1988, reconhecendo a importância dos professores e demais profissionais da educação escolar, prevê como princípios do ensino a valorização profissional e piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública.

Apesar do reconhecimento sobre a necessidade de valorizar esses profissionais, políticas docentes com esse foco são ainda incipientes no Brasil e a realidade mostra que a valorização ainda está longe de ser alcançada.

É preciso compreender que a valorização não está relacionada somente à remuneração. Falar em valorização é falar sobre salário, mas também sobre condições de trabalho, formação adequada e o reconhecimento social. No Brasil, como será visto adiante, nenhum desses aspectos está equacionado.

Em relação ao salário, várias normas buscam especificar os dispositivos constitucionais. Em 1996, por meio da Emenda Constitucional nº 14, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que previa a vinculação, ao ensino fundamental, de recursos dos Estados, Municípios e Distrito Federal já destinados à educação. Nos termos do art. 60, §5º do ADCT, dispositivo este acrescentado pela emenda constitucional mencionada, ao menos 60% do fundo deveria ser destinado aos professores do ensino fundamental em efetivo exercício do magistério.

O FUNDEF foi posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação (FUNDEB), deixando de ser restrito ao ensino fundamental, passando a ser voltado para a educação básica. Mesmo com a mudança, foi mantida a obrigação de destinação de, pelo menos, 60% dos recursos do fundo ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica.

Tanto o FUNDEF quanto o FUNDEB tinham vigência limitada pelas normas que os instituíram. Em 2020, por meio da Emenda Constitucional nº 108, o fundo tornou-se permanente. A vinculação de parte dos recursos para o pagamento dos profissionais do magistério também foi modificada. O percentual mínimo passou para 70% e a destinação passou a englobar todos os profissionais da educação básica em efetivo exercício.

A remuneração dos professores e professoras é tratada pela Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Há ainda o PNE, cuja meta 17 estabeleceu que até 2020 os profissionais do magistério das redes públicas deveriam ter seu rendimento médio equiparado aos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Esse arcabouço normativo possibilitou alguns avanços na remuneração dos docentes, mas o valor médio do salário recebido por professoras e professores da educação básica segue abaixo da remuneração média de profissionais com formação equivalente e abaixo da média de inúmeros países.

Em 2019, o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de ensino correspondia a 78,1% do rendimento bruto médio dos demais profissionais assalariados com nível superior (INEP, 2020). No mesmo ano, observou-se que o valor anual médio recebido por professoras e professores brasileiros é um dos menores dentre os países da OCDE, só superando o que recebem os professores e professoras da Hungria e Eslováquia (OCDE, 2021).

Além do aspecto salarial, outro componente importante da valorização profissional são as condições de trabalho. Estas, por sua vez, são compostas por um amplo conjunto de fatores: instalações físicas da escola; equipamentos e materiais disponíveis; apoio pedagógico; quantidade de alunos por turma; quantidade de turmas que leciona; garantia de remuneração para horas de trabalho fora de sala de aula.

Analisando normas sobre condições de trabalho, observa-se que não há uma lei nacional que trate do limite de alunos por turma, mas diversas leis estaduais e municipais regulamentam o tema, como por exemplo a Lei Complementar nº 170/98 do Estado de Santa Catarina.

Em relação à jornada de trabalho, a mesma lei que trata do piso nacional (Lei nº 11.738/2008) regulamenta também um aspecto: nos termos do §4º do art. 2º, é necessário observar o limite máximo de 2/3 (dois terços) de carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Os dados existentes apontam que as condições de trabalho dos docentes no Brasil não são boas. As más condições de trabalho são apontadas como uma das razões para a não escolha da carreira docente por muitos jovens brasileiros.

Estudo comparando Brasil, Estados Unidos, França e Japão aponta que, enquanto no Brasil é comum professores dos anos finais do ensino fundamental lecionarem em mais de uma escola (45%), menos de 5% dos professores franceses tem essa realidade. No Estados Unidos o percentual é de somente 1,7 e no Japão, 2,7 (MORICONI, 2021)

Vistos brevemente a questão salarial e alguns pontos sobre condições de trabalho, passa-se a comentar sobre a formação docente, aspecto essencial para valorização das professoras e professores. Bauer (2017) destaca que somente uma formação densa tem a possibilidade de fortalecer a profissão, melhorando o reconhecimento social dos professores e colaborando para a atratividade e retenção na carreira.

No Brasil, a LDB determina que a formação de todos os professores seja em nível superior, permitindo a pessoas com nível médio, na modalidade normal, o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O PNE, por sua vez, traz na Meta 15 o objetivo de assegurar que todos os professores e professoras da educação básica tenham formação de nível superior em curso de licenciatura na área em que atuam. Para os profissionais em efetivo exercício com ensino médio na modalidade normal, ou atuando em área diferente de sua formação,

o PNE traçou como estratégia a implementação de cursos e programas especiais, em nível superior (Estratégia 15.9).

Desde 2016 observa-se um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior atuando em todas as etapas da educação básica (INEP, 2021). Nos anos finais do ensino fundamental, por exemplo, em 2016, 81,3% dos professores tinham nível superior completo. Esse percentual subiu para 87,9% em 2020.

Observa-se que houve também incremento no percentual de professores com nível superior atuando na área de conhecimento de sua formação (INEP, 2020). Utilizando o indicador adequação da formação docente, o INEP acompanha a Meta 15, desdobrando-a em 4 submetas, para apresentar de forma separada os dados referentes a cada etapa de ensino da educação básica. Conforme os dados do Inep, esse incremento na formação adequada ocorreu em todas as etapas entre 2013 e 2017. (Brasil, INEP, 2020) A maior variação ocorreu na educação infantil e a menor, nos anos finais do ensino fundamental. (Brasil, Inep, 2020).

Figura 2. Percentual de docências com formação adequada em todos os segmentos da educação básica no Brasil (2013-2019)

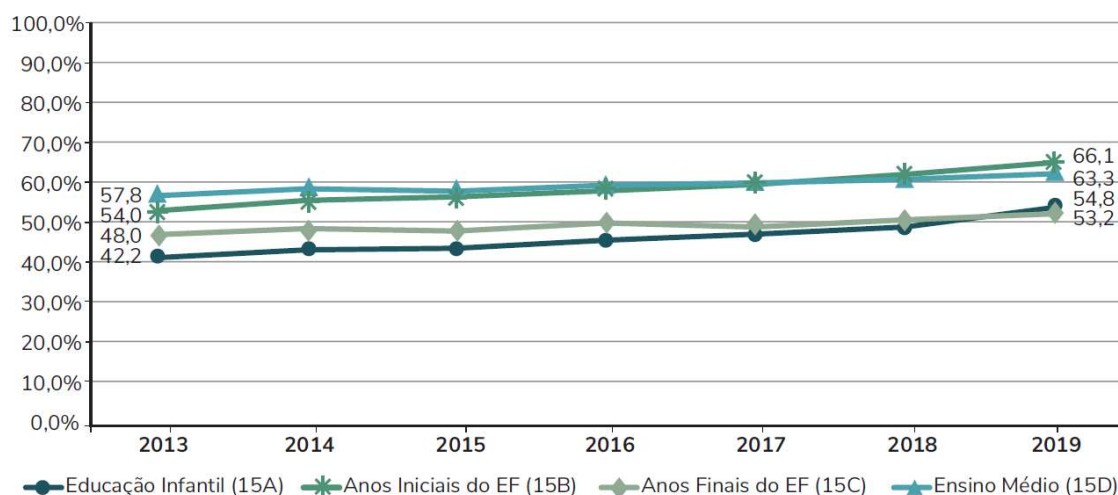


GRÁFICO 1

PERCENTUAL DE DOCÊNCIAS DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO SUPERIOR ADEQUADA À ÁREA DE CONHECIMENTO QUE LECIONAM – INDICADORES 15A, 15B, 15C E 15D
BRASIL – 2013-2019

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Indicador de Adequação da Formação Docente/Inep (2013-2019).

Fonte: INEP, 2020

Esse aumento no percentual de professoras e professores com ensino superior e com formação adequada é importante mas precisa ser analisado com cautela. O desafio vai além de formar todos os professores e professoras em nível superior. É preciso que essa formação seja integrada e que ofereça a possibilidade de construção de uma ação pedagógica (GATTI, 2013). Além disso, diante das rápidas e constantes mudanças na sociedade, das diferentes demandas que surgem com grande frequência, professoras e professores precisam estar preparados para exercer uma prática contextualizada e que atenda às especificidades do momento. Essa prática depende de conhecimentos e competências cognitivas para ensinar. Mas não é só isso. Requer também uma postura profissional aberta, capaz de criar alternativas para os desafios que surgem. (GATTI, 2011).

Diante da necessidade de uma formação que dê conta das exigências mencionadas acima, o Conselho Nacional de Educação (CNE) editou a Resolução CNE/CP 1/2002, formulando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores.

Posteriormente, em 2009, LDB foi alterada e foram incluídos os fundamentos da formação dos profissionais da educação. Conforme o parágrafo único incluído no art. 61, essa formação deve ser sólida e associar teoria e prática.

Mesmo sob égide dessas normas, a formação inicial dos professores não atendia às necessidades acima relatadas. Gatti et al. (2013), após analisar pesquisas realizadas entre 2010 e 2011, conclui que os cursos de licenciatura oferecidos nas universidades e faculdades brasileiras apresentavam currículos fragmentados, com conteúdos bastante genéricos, pouca relação entre teoria e prática e poucas horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional, como metodologias e práticas de ensino. Nas licenciaturas em pedagogia, por exemplo, somente 30% das horas eram voltadas para disciplinas relacionadas à formação profissional, sendo que em muitas dessas disciplinas predominam também referenciais teóricos sem associação com práticas educativas.

Em 2015 são editadas novas orientações pelo CNE, por meio da Resolução CNE/CP 02, que revogou a Resolução CNE/CP 01/2002. Posteriormente, é publicada a Resolução CNE/CP 02/2019, revogando a resolução de 2015, trazendo outras

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Todas essas mudanças realçam a dificuldade de um consenso mínimo sobre a formação dos professores da educação básica (GATTI, 2021).

Outra questão sensível em relação à formação dos professores diz respeito à educação a distância. Atualmente, há mais alunas e alunos em cursos de pedagogia à distância do que em cursos presenciais. Em 2018, conforme dados do Censo da Educação Superior, somando-se as matrículas da rede federal e da rede privada, havia 215.067 matrículas em cursos de pedagogia presenciais, ao passo que na modalidade à distância, o total de matrículas chegava a 527.392. (BRASIL, INEP, 2020). A qualidade desses cursos é questionada, mas ainda são escassos os estudos sobre essa modalidade de ensino na formação docente. (BAUER, 2017).

Apesar da reconhecida essencialidade das professoras e professores para concretização do direito à educação e da existência de inúmeras normas que buscam garantir a valorização desses profissionais, atualmente persiste a necessidade de políticas específicas para salário, condições de trabalho e formação adequados.

4.3 A importância da formação docente para a educação básica

Se professoras e professores são essenciais e precisam ser valorizados, é preciso reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem nas escolas torna-se mais rico e completo quando esses profissionais são engajados em suas atividades. Boas professoras e bons professores tem grande impacto sobre alunas e alunos, tanto em relação aos aspectos cognitivos quanto aos não cognitivos (MORICONI, 2017).

Mas, o que é uma boa professora ou bom professor? O conceito não é nada trivial. Uma perspectiva possível para alcançar um conceito é pensar nos direitos das alunas e alunos, a quem deve ser garantido o acesso ao conhecimento, que abrange aquele aprendizado medido em testes de larga escala, mas não se limita a ele.

Olhando para o aprendizado das alunas e alunos medido em avaliações externas, há diversos estudos que tentam identificar aspectos relacionados a professoras e professores que influenciam os resultados do corpo discente. Não há, contudo, um consenso entre pesquisadores sobre a existência de características observáveis que exerçam essa influência (SIMIELLI, 2017).

Muitos dos estudos sobre as características das professoras e professores que influenciam o aprendizado de alunas e alunos focam nos seguintes fatores: nível de escolaridade, experiência, área de formação, notas em testes e certificação (MORICONI, 2012). As pesquisas com dados dos Estados Unidos apontam que a experiência é o fator com evidências mais fortes de efeitos positivos enquanto o nível de escolaridade não apresenta efeitos significativos. É importante notar, contudo, que no caso americano os estudos sobre escolaridade comparam graduados com portadores de diploma de mestrado e doutorado (MORICONI, 2012).

Em outros países, notadamente nos países em desenvolvimento, o nível de escolaridade continua a ser um indicador relevante para o desempenho dos alunos (UNESCO, 2006).

Simielli (2017) relata que em ampla pesquisa da literatura nacional, observa-se que as características de professoras e professores tem um grande efeito sobre os resultados de alunas e alunos. Diversos estudos citados pela autora encontram efeitos da escolaridade do corpo docente no desempenho do corpo discente, como as pesquisas de Alves(2008), Araujo e Siqueira (2010) e Menezes-Filho(2007).

Em estudo realizado com dados do SAEB 2015, Carvalho (2018) demonstra que a formação do professor tem efeitos positivos no desempenho de estudantes, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em diferentes países a formação docente é uma política governamental. Na Finlândia, Suécia, Noruega e Holanda, por exemplo, todos os professores recebem curso de formação em nível de pós-graduação de duração de 2 ou 3 anos (DARLING-HAMMOND, 2007).

A formação de professoras e professores na educação básica, além de impactar diretamente no aprendizado do corpo discente, deve ser compreendida como parte da valorização profissional. Esta, além de ser uma finalidade estabelecida pela Constituição, pode trazer também diversas melhorias para a sala de aula e engajar professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Discutida e demonstrada a importância da valorização do docente e do papel da formação de professoras e professores para a educação básica, passa-se ao exame de questões relativas à igualdade e equidade na educação básica.

5 Em busca da equidade na educação: bons professores e professoras em todas as escolas

5.1 Desigualdade educacional e equidade na educação

A questão da desigualdade na educação tem sido examinada sob diferentes ângulos, incluindo insumos, processos, produtos e resultados (UNESCO, 2019). Diante desses diferentes ângulos, Sampaio e Oliveira (2015) afirmam que a desigualdade educacional tem diferentes dimensões, que são inter-relacionadas, mas que carecem de análise em separado, de forma a identificar suas causas e consequências e, assim, permitir a formulação e implementação de políticas públicas.

A primeira dimensão abordada por Sampaio e Oliveira (2015) é a igualdade de acesso, segundo a qual todos, independentemente de seu gênero, local de nascimento, renda, deficiência, etnia, devem ter a matrícula e a frequência à escola garantidas.

Para assegurar a igualdade de acesso é necessário ter vagas nas escolas para todos e políticas que possibilitem um regular fluxo escolar. No Brasil, desde a Constituição de 1988 e, posteriormente, com o FUNDEF e o FUNDEB houve expansão da oferta de ensino. Essa expansão possibilitou ainda a diminuição das desigualdades de acesso ao ensino fundamental. Antes da pandemia, em 2019, 98,1% das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos estavam na escola, sendo estatisticamente nula a diferença estimada entre os seguintes grupos: moradoras e

moradores de áreas rurais e urbanas, meninas e meninos, negros e brancos, crianças de regiões diferentes do Brasil (INEP, 2020).

O acesso a creche e pré-escola é ainda desigual, embora tenha-se observado uma queda nessa desigualdade entre os anos de 2013 e 2018. Enquanto 94,3% das crianças brancas de 4 a 5 anos frequentavam a pré-escola em 2018, 93,5% das crianças negras tiveram acesso garantido. Há diferenças também por regiões e por renda. Em 2018, o quintil superior de renda alcançou 98,1% de cobertura nessa faixa etária, enquanto o quintil inferior alcançou 91,7% (BRASIL, INEP, 2020).

A segunda dimensão mencionada por Sampaio e Oliveira (2015) é a igualdade de tratamento. Há igualdade de tratamento quando as condições de oferta de ensino são iguais para todos. Em muitos países, buscou-se a igualdade de tratamento por meio de uniformização do sistema de ensino, o que incluía o estabelecimento de currículos comuns, professores com qualificação equivalente, escolas com mesmos recursos e infraestrutura.

No Brasil, as desigualdades de tratamento decorrem principalmente da desigualdade de capacidade orçamentária dos entes. Mais uma vez, deve-se mencionar a importância do FUNDEF e FUNDEB para corrigir essa desigualdade, uma vez que redistribuem os recursos de acordo com o número de matrículas e preveem complementação da União aos entes que não atingem um valor mínimo per capita.

No PNE há metas e estratégias que buscam a igualdade de tratamento. A estratégia 7.18, por exemplo, traz o que pode ser entendido como infraestrutura mínima das escolas públicas. A Meta 15, que será abordada mais a frente, estabelece que todas as professoras e professores da educação básica devem ter formação de nível superior.

Diversos estudos apontam que a distribuição de infraestrutura escolar no Brasil é desigual. A partir dos dados do Censo Escolar e do SAEB, a UNESCO produziu indicadores para avaliar a infraestrutura das escolas. Dentre os resultados referentes às escolas públicas municipais e estaduais, observa-se que as escolas urbanas têm médias superiores às escolas rurais. Há também desigualdade regional: escolas nas

regiões sul e sudeste tem médias mais altas nos indicadores de infraestrutura. (UNESCO, 2019).

A terceira e última dimensão abordada por Sampaio e Oliveira (2015) é a igualdade de conhecimento. Essa dimensão ganhou relevância quando diversos estudos apontaram que as condições socio-econômicas das alunas e alunos tem grande influência em resultados educacionais. O grupo mais pobre tem menos chance de sucesso educacional (SAMPAIO e OLIVEIRA, 2015) e o sistema educacional parece reproduzir as desigualdades sociais existentes na sociedade. A igualdade de tratamento, assim, não se mostrou suficiente para garantir as mesmas chances para todas e todos.

Quando se fala em igualdade de conhecimento ou igualdade de aprendizado não se espera que as crianças alcancem resultados iguais, pois parecem aceitáveis diferenças em razão das habilidades, experiências e personalidade das crianças. O que se espera é a ausência de diferenças na média dos grupos, pois essa diferença não parece justificável. Assim, não é justificável que crianças mais pobres tenham resultados menores que crianças ricas, que meninas tenham resultados piores, na média, que meninos, que pretos tenham resultados piores que brancos. Diante de situações que evidenciem que determinados grupos têm piores resultados, é importante implementar políticas para corrigir essas desigualdades.

O acesso igualitário às condições de oferta de ensino deve ser modificado, dando lugar a um tratamento equitativo, seja por meio de redistribuição de insumos, seja por meio de ações afirmativas. Fala-se, então, em equidade na educação.

Para promover a igualdade de conhecimento diante da verificação de grupos desfavorecidos é justificável, por exemplo, alocar mais recursos em escolas que atendem crianças com menor renda. Nos Países Baixos, por exemplo, escolas com grande quantidade de crianças desfavorecidas, cuja definição envolve questões sobre escolaridade dos pais, tem mais professores por estudante e mais pessoal de apoio. (UNESCO, 2019).

No Brasil, a desigualdade de conhecimento na educação básica é enorme. Em recente pesquisa, Xavier et al. (2020) mostram, por exemplo, que em matemática,

meninas, alunas pretas e alunos pretos e estudantes com reprovações possuem menos de chances de alcançar o nível adequado de desempenho na Prova Brasil. Além disso, nas escolas, a chances das alunas e alunos alcançarem níveis adequados de aprendizado está diretamente relacionado ao nível socioeconômico médio do corpo discente.

As três dimensões da igualdade, como já mencionado por Sampaio e Oliveira (2015) são relacionadas entre si. A igualdade de conhecimento, por exemplo, requer a igualdade de acesso e algo além da igualdade de tratamento, justificando eventuais diferenças na provisão de recursos e insumos para escolas de forma a realizar uma redistribuição compensatória.

Como o foco deste estudo é o acesso a professoras e professores com formação adequada, o próximo tópico irá abordar especificamente a igualdade e equidade relativa a esse tema, retomando tanto questões de igualdade de tratamento quanto igualdade de conhecimento.

5.2 Igualdade e equidade no acesso a bons professores e professoras

Garantir a igualdade de tratamento, como abordado em tópico anterior, é assegurar as mesmas condições de oferta de ensino a todas as crianças e adolescentes. Não se trata de uniformizar as escolas, mas sim de identificar insumos e processos essenciais e prover todas as escolas desses recursos.

Considerando que boas professoras e bons professores são importantes para o aprendizado de alunas e alunos, para garantir a igualdade de tratamento é necessário promover o acesso de todos a um corpo docente formado por bons profissionais.

Mas, como já mencionado também, a igualdade de tratamento por si só não assegura a igualdade de conhecimento. Diante de grupos desfavorecidos e mais vulneráveis, faz-se necessário um tratamento compensatório. Deve-se buscar uma melhor qualificação a professoras e professores de escolas em áreas mais vulneráveis ou com mais alunas e alunos que necessitam de mais atenção, promovendo assim a equidade.

Tanto a igualdade de tratamento quanto a promoção da equidade por meio de distribuição de professoras e professores mais qualificados são ainda grandes desafios em diferentes países, incluindo países desenvolvidos. (SIMIELLI, 2017).

No Brasil não é diferente. Não há igualdade de tratamento e, ao invés de tratamento compensatório, observa-se um favorecimento de escolas que não demandam atenção especial. Conforme a Unesco (2019) escolas com grande número de crianças desfavorecidas tem menos professores qualificados e de acordo com Tite Setubal (2021) escolas periféricas e com alta proporção de alunos negros e/ou indígenas têm profissionais com remuneração mais baixa que as escolas mais centrais e com maior proporção de alunos brancos.

As pesquisas mencionadas demonstram que não há igualdade no acesso a professoras e professores valorizados e qualificados quando comparados grupos de alunas e alunos e regiões. O presente trabalho tem por objetivo verificar a situação de desigualdade comparando redes de ensino e analisando as próprias redes. A seguir, será apresentado o indicador selecionado para realizar a medição e serão apresentadas também as propostas para medir essa desigualdade.

6 Medindo a equidade no acesso a professores e professoras com formação adequada

6.1 Adequação da formação do docente: conhecendo o indicador do INEP

No tópico 4.3 abordou-se a questão da importância de boas professoras e professores no desenvolvimento de alunas e alunos. Como mencionado, há diversos estudos que buscam identificar as características e fatores relacionados aos bons profissionais.

No Brasil, como já apontado, a escolaridade e formação de professoras e professores, além de já estar normatizada, é um dos fatores que influenciam diretamente o aprendizado dos alunos. A formação docente conta com um indicador construído pelo INEP. Trata-se do indicador de adequação da formação do docente

da educação básica. Por sua pertinência com o tema, optou-se por utilizar o mencionado indicador nesse estudo.

Conforme o INEP, o indicador consiste em uma classificação dos docentes da educação básica a partir de uma verificação entre a correspondência da formação do docente e a disciplina que leciona. A classificação apresenta 5 categorias, descritas a seguir:

Quadro 1. Descrição de cada grupo da classificação do indicador de adequação da formação docente

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: INEP, 2014

É preciso esclarecer que a unidade avaliada é a docência, ou seja, a situação de cada professor em cada disciplina e turma em que atua. Além disso, é importante compreender que o INEP disponibiliza o indicador agregado por escola ou por município, apresentando o percentual de docências em cada um dos grupos. O resultado é o percentual de docências em cada uma das cinco categorias de formação em cada escola e em cada etapa de ensino (INEP, 2014)

Para esclarecer um pouco mais, vale citar um exemplo: para a composição do indicador em uma escola, se uma mesma professora ministra Português e Ciências e é formada em Letras – Licenciatura, o indicador da escola vai considerar 1 entrada no Grupo 1, uma vez que a formação tem relação com a disciplina “português” e 1 entrada no Grupo 3, considerando que, apesar de ter curso superior, o curso não tem relação com a disciplina “Ciências”.

O INEP disponibiliza os dados referentes ao indicador tanto no nível escola quanto no nível do município.

Antes de avançar para o próximo tópico, é preciso pontuar as limitações resultantes da escolha desse indicador.

A primeira delas diz respeito ao conteúdo de uma formação inicial adequada para professores da educação básica. Como pontuado em tópico anterior, diversas pesquisas apontam a necessidade de melhorias nos cursos de licenciatura e demais cursos relacionados à formação de professores. Assim, mesmo um alto percentual em determinada rede de ensino de docência classificadas no Grupo 1 pode ainda demandar programas da rede de ensino para contribuir com a formação de seu corpo docente.

A segunda limitação é a impossibilidade de identificar as reais necessidades da rede, uma vez que ele não permite saber se é necessário contratar mais professores ou somente adequar a formação dos professores atuantes na rede. Para o presente estudo, essa limitação não parece tão relevante, uma vez que o objetivo é identificar a situação geral das redes, para posteriores trabalhos específicos em cada uma delas.

6.2 A primeira medição: o padrão mínimo exigido pela legislação

Retomando as dimensões da igualdade abordadas por Sampaio e Oliveira (2015), pode-se afirmar que há igualdade de tratamento quando as condições de oferta de ensino são iguais para todos. No caso de acesso a professoras e professores considerando sua formação inicial, há igualdade de tratamento quando todas as alunas e alunos tem acesso a um corpo docente com a mesma formação inicial.

A formação inicial a que todos devem ter acesso não pode ser desvinculada das normas. É preciso estabelecer um padrão mínimo.

O padrão mínimo é um dos conceitos utilizados pela Unesco para medir equidade. Esse padrão muitas vezes reflete um direito ou norma acordada e sua medição é simples, bastando indicar a proporção de indivíduos que atendem ao padrão mínimo (UNESCO, 2019). Trata-se de um critério binário, ou seja, ou o professor tem a formação adequada ou não tem.

Como mencionado em tópico anterior, uma leitura em conjunto da LBD e do PNE permite afirmar que o padrão mínimo da formação inicial das professoras e professores da educação básica é o ensino superior na área em que atua, o que corresponde ao Grupo 1 do indicador AFD.

Para o presente caso, diante da escolha do indicador AFD e considerando que ele não permite verificar o percentual de alunas e alunos com acesso a professores nos grupos e sim o percentual de docências em cada grupo, o que a análise pretende mostrar é o percentual de docências no Grupo 1 de cada rede municipal. Deve-se ter em mente que o objeto do presente estudo são as redes municipais. A perspectiva de análise, assim, são os municípios e não as alunas e alunos. Esses têm direito a professoras e professores com formação docente. Aqueles, por consequência, devem assegurar esse direito em suas redes de ensino.

Sob a perspectiva das redes, considerando as normas vigentes, pode-se afirmar que o padrão mínimo é 100% das docências classificadas no Grupo 1. Na primeira medição, assim, será verificado o quão distante cada rede está deste percentual, tentando identificar aquelas que, por apresentarem percentual baixo em relação às demais, merecem atenção.

6.3 A segunda medição: a distribuição de professoras e professores com formação adequada entre as escolas de uma mesma rede

Se, por um lado, é necessário buscar atingir o padrão mínimo mencionado acima, por outro é importante reconhecer que muitas redes municipais ainda não alcançaram esse padrão mínimo.

Cada município deve esforçar-se para alcançar o padrão mínimo. Contudo, enquanto isso não acontece, deve buscar distribuir professoras e professores de tal forma que não haja escolas com mais docências adequadas em detrimento de outras ou, uma vez existindo na rede escolas com situações que denotem mais atenção, seja porque situada em zona rural, seja porque atende alunas e alunos que necessitam de maior apoio nos estudos, alocar professoras e professores mais qualificados para essas escolas.

Os municípios, assim, devem assegurar igualdade de condições no que tange à distribuição de professoras e professores ou realizar uma redistribuição justificada, priorizando as escolas com algum grau de desvantagem de condição.

As escolas de uma mesma rede municipal, portanto, devem ter percentuais parecidos de docências no Grupo 1 ou deve haver uma justificativa para uma escola ter mais docências no Grupo 1 quando comparada com as demais escolas dos municípios.

7 Resultados: a formação dos professores e professoras das redes municipais do Estado do Rio de Janeiro e sua distribuição nas escolas

7.1 Antes de começar: um breve perfil das redes de ensino

Os municípios objeto do presente estudo são todos os municípios do Estado do Rio de Janeiro, com exceção da capital, o que totaliza 91 redes de ensino. Optou-se por excluir a capital Rio de Janeiro por ser uma rede muito diferente das demais e por não ser fiscalizada pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. Um simples dado já mostra o quão a rede da capital é diferente das demais: há, nos anos iniciais do ensino fundamental, 266.397 (duzentos e sessenta e seis mil e trezentos e noventa e sete) alunas e alunos na rede da capital. Em Duque de Caxias, segunda maior rede municipal de ensino do Estado do Rio de Janeiro, o total de matrículas é 39.325 (trinta e nove mil, trezentos e vinte e cinco).

Para os anos iniciais do ensino fundamental, foram analisadas todas as 91 redes de ensino. Para os anos finais, somente aquelas redes em que o segmento já foi completamente municipalizado, o que totaliza 32 redes. Optou-se por esse recorte porque nos municípios em que o estado oferece o segundo segmento o percentual de alunas e alunos matriculados em escolas municipais varia bastante, tornando a realidade de cada município muito específica.

No Estado do Rio de Janeiro, a rede estadual é ainda responsável por muitas matrículas nos anos finais do ensino fundamental. Em dois municípios (Macuco e São

José de Ubá) o estado oferece o segmento para todas as alunas e alunos. Nos demais, o percentual varia bastante. Em São Gonçalo, por exemplo, município da região metropolitana do Rio de Janeiro e terceira maior rede analisada, o município é responsável por 27% das matrículas, enquanto em Magé, oitava maior rede e também da região metropolitana, 97% das matrículas são na rede municipal.

Os municípios analisados têm em média 5.500 (cinco mil e quinhentos) alunas e alunos nos anos iniciais do ensino fundamental e 2.959 (dois mil novecentos cinquenta e nove) alunas e alunos nos anos finais do ensino fundamental. Duque de Caxias é a maior rede quando analisados o total de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental. Quando se olha os números dos anos finais, a maior rede, considerando o critério mencionado acima é Petrópolis:

Tabela 1. Características dos municípios analisados. (2021)

	Anos iniciais do ensino fundamental	Anos finais do ensino fundamental
Média do número de matrículas	5500	2959
Média do número de docentes	231	198
Maior rede	Duque de Caxias 39.325 matrículas	Petrópolis 11.760 matrículas
Menor rede	Laje de Muriaé 441 matrículas	Santa Maria Madalena 443 matrículas
Quantidade de municípios sem matrículas em área rural	15	10
Rede com maior percentual de matrículas em área rural	Sumidouro e Seropédica 70%	São João da Barra 50%

Fonte/Referência: INEP, 2022.

O nível socioeconômico das redes analisadas, utilizando-se o índice calculado pelo INEP, varia de 4,67 a 5,34. Esses números correspondem aos Níveis IV e V, havendo no total 59 redes classificadas no Nível IV e 30 no Nível V. No Brasil, conforme dados do INEP(2019) a mediana das redes municipais de ensino estava em 4,72, o primeiro quartil, 4,09 e o terceiro, 5,35. É importante esclarecer que não há dados para os Carapebus e Campos dos Goytacazes.

Em relação a matrículas em área rural, observa-se que 15, das 91 redes analisadas não possuem matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental na área rural. No universo dos anos finais, 10 redes não tem matrículas em áreas rurais. Examinando o grupo dos anos iniciais, as redes com maior percentual de alunas e alunos na área rural são Sumidouro e Seropédica, ambas com 70% e 25 redes tem até 10% de matrículas nessas áreas. Nos anos finais, São João da Barra tem o maior percentual, com 50% das matrículas nas áreas rurais.

7.2 Primeira medição: proporção de professores com formação adequada

O percentual de docências com formação adequada nos municípios analisados varia bastante, tantos nos anos iniciais do ensino fundamental quanto nos anos finais.

Comparando os percentuais dos anos iniciais com os anos finais, observa-se que na média há um percentual maior de professoras e professores com formação de nível superior lecionando para a disciplina para a qual tem formação (Grupo 1 do IAFD) nos anos finais do ensino fundamental. Nos municípios analisados, 76,7 %, em média, dos docentes dos anos finais ensino fundamental estão no Grupo 1 do IAFD. Nos anos iniciais, o percentual médio é de 42,7%.

Na outra extremidade, ou seja, no Grupo 5, observa-se que há uma proporção significativamente maior de professoras e professores dos anos iniciais do ensino fundamental classificados nesse grupo. A tabela abaixo apresenta as médias de percentual de docências em cada um dos grupos, por segmento do ensino fundamental:

Tabela 2. Média do Percentual de docências nos Grupos 1 a 5 nos municípios analisados. (2021)

	Percentual médio de docências no Grupo 1	Percentual médio de docências no Grupo 2	Percentual médio de docências no Grupo 3	Percentual médio de docências no Grupo 4	Percentual médio de docências no Grupo 5
Anos iniciais do ensino fundamental	42,7	2,6	15,2	3,4	36,0

	Percentual médio de docências no Grupo 1	Percentual médio de docências no Grupo 2	Percentual médio de docências no Grupo 3	Percentual médio de docências no Grupo 4	Percentual médio de docências no Grupo 5
Anos finais do ensino fundamental	76,7	3,5	12,8	2,0	5,0

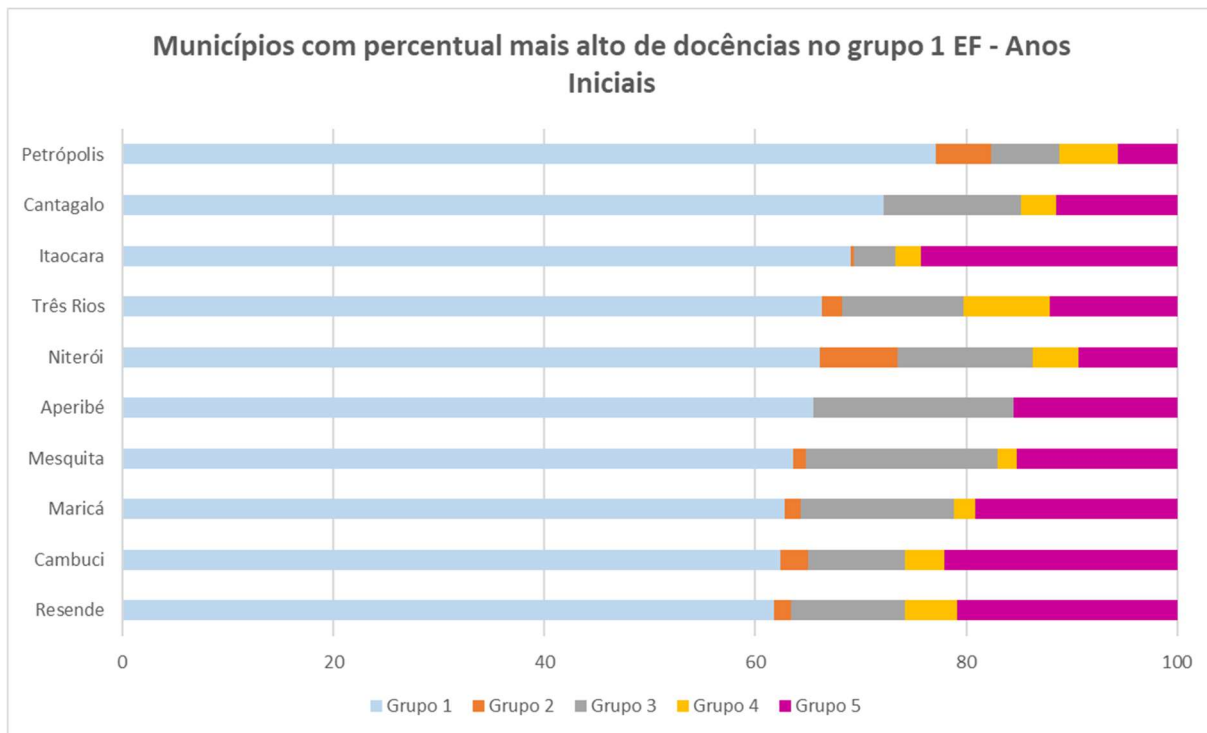
Fonte: INEP, 2022

Uma explicação possível para um percentual grande de professoras e professores dos anos iniciais do ensino fundamental classificados no Grupo 5 é a existência de um número significativo de docentes com formação em curso de nível médio na modalidade normal.

A LDB admite como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental aquela oferecida em nível médio na modalidade normal (art. 62). Na classificação do IAFD, contudo, como se trata de um curso de nível médio, o professor ou professora com essa formação será considerado do Grupo 5. No PNE, a meta é a formação em nível superior de todos os docentes.

Para esse estudo, optou-se por analisar os 10% dos municípios com os piores e melhores resultados. A figura abaixo apresenta os municípios com o maior percentual de docências no Grupo 1 nos anos iniciais do ensino fundamental. Petrópolis se destaca, com 77,1% das docências no mencionado grupo.

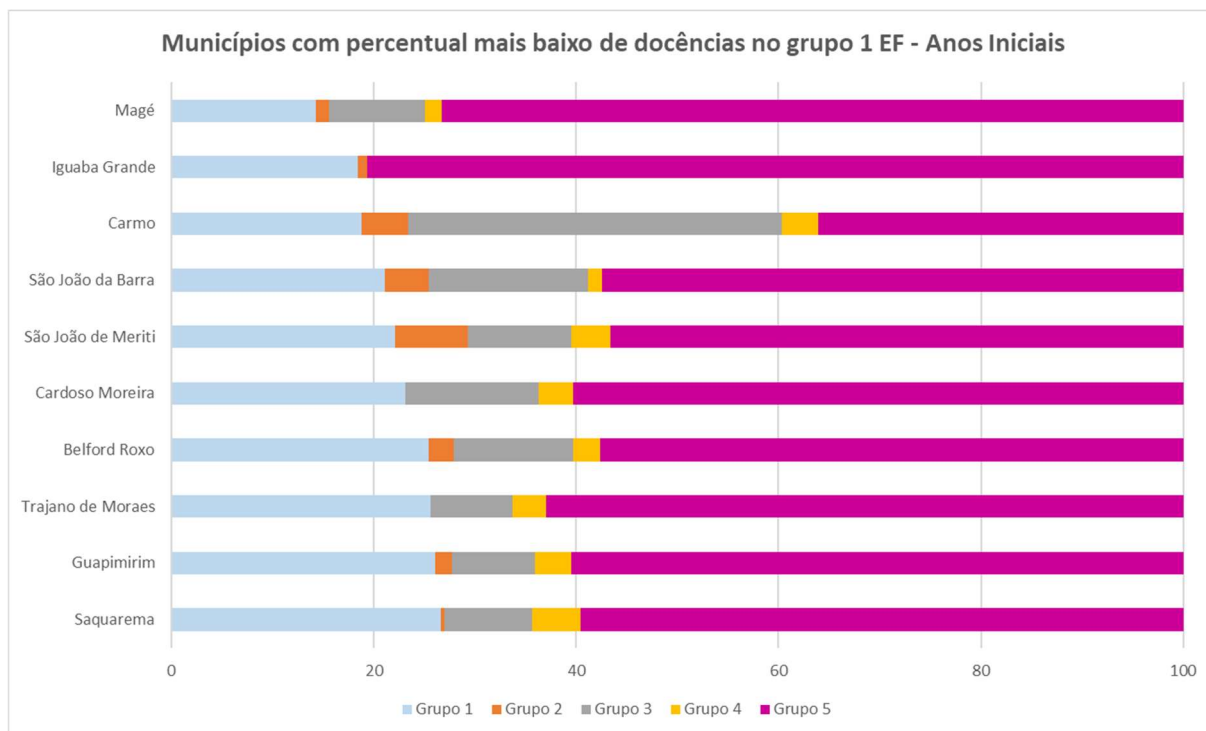
Figura 3. Os 10 municípios com percentual mais alto de docências no Grupo 1 – Anos iniciais do ensino fundamental (2021)



Fonte: INEP, 2022.

Os menores percentuais são observados nos municípios de Magé, Iguaba Grande, Carmo, São João da Barra, São João de Meriti. Em Magé, somente 14,3% das professoras e professores são classificados no Grupo:

Figura 4. Os 10 municípios com percentual mais baixo de docências no Grupo 1 – Anos iniciais do ensino fundamental (2021)



Fonte: INEP, 2022.

Os municípios com os percentuais mais baixos de professores no Grupo 1 parecem não apresentar características semelhantes entre si:

Tabela 3. Características dos municípios com resultados críticos no acesso a professoras e professores com formação adequada nos anos iniciais do ensino fundamental. (2021)

Categoria 1	Percentual de professoras e professores no Grupo 1	Número de alunos	Número de professoras e professores	Média no indicador de nível socioeconômico	Percentual de matrículas em área rural
Magé	14,3	16.561	639	4,7981	11%
Iguaba Grande	18,4	1.730	59	5,1029	16%
Carmo	18,8	958	43	4,9946	0%
São João da Barra	21,1	1.908	157	4,9266	43%
São João de Meriti	22,1	15.392	440	4,7381	0%
Cardoso Moreira	23,1	917	43	4,9028	47%

Categoria 1	Percentual de professoras e professores no Grupo 1	Número de alunos	Número de professoras e professores	Média no indicador de nível socioeconômico	Percentual de matrículas em área rural
Belford Roxo	25,4	22.063	819	4,7202	0%
Trajano de Moraes	25,6	684	57	4,9779	45%
Guapimirim	26,1	3.333	152	4,9769	1%
Saquarema	26,8	6.091	320	4,9831	38%

Fonte: INEP, 2022

Observa-se que há municípios grandes, considerando o número de matrículas, e municípios menores. Há, por exemplo, Belford Roxo, um dos cinco maiores municípios da análise. Há ainda municípios bem pequenos, como Trajano de Moraes e Cardoso Moreira. Alguns municípios não tem matrículas em áreas rurais e outros tem um percentual significativo, considerando que o município com maior percentual tem 70% das matrículas em área rural e na tabela acima há municípios com mais de 40%.

Analisando os municípios com os melhores resultados, percebe-se que dentre eles há também municípios grandes, como Niterói e Maricá, e municípios menores, Aperibé. Não há, contudo, nenhuma rede com grande percentual de matrículas em área rural.

Tabela 4. Características dos municípios com melhores resultados no acesso a professoras e professores com formação adequada nos anos iniciais do ensino fundamental. (2021)

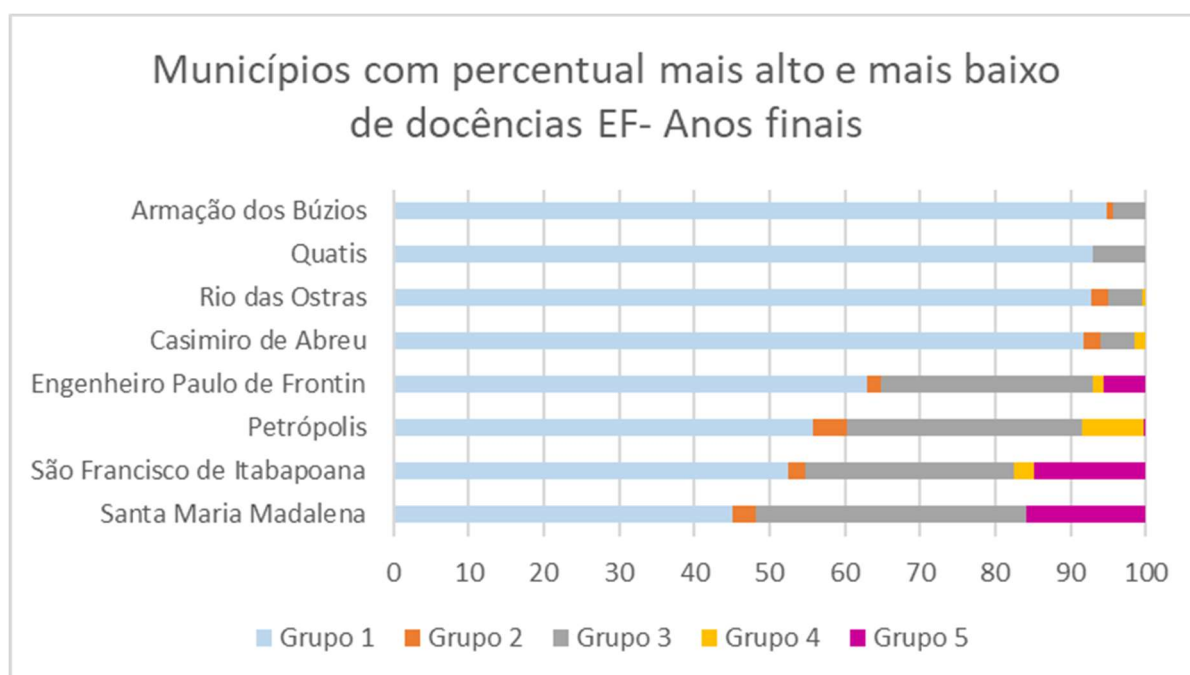
Categoria 1	Percentual de professoras e professores no Grupo 1	Número de alunos	Número de professoras e professores	Média no indicador de nível socioeconômico	Percentual de matrículas em área rural
Petrópolis	77,1	1756	485	5,1148	12%
Cantagalo	72,2	1095	57	4,9171	7%
Itaocara	69	1098	56	4,8475	16%
Três Rios	66,3	4451	144	4,9336	6%
Niterói	66,1	15565	781	4,9327	0%

Categoria 1	Percentual de professoras e professores no Grupo 1	Número de alunos	Número de professoras e professores	Média no indicador de nível socioeconômico	Percentual de matrículas em área rural
Aperíbé	65,5	487	34	5,0249	0%
Mesquita	63,6	6383	245	4,8081	0%
Maricá	62,8	11040	585	5,0686	29%
Cambuci	62,4	728	42	4,9411	1%
Resende	61,8	5933	278	5,1592	5%

Fonte: INEP, 2022.

Nos anos finais do ensino fundamental, os 4 municípios com os maiores percentuais de professoras e professores no Grupo 1 são os seguintes: Armação dos Búzios, Quatis, Rio das Ostras e Casimiro de Abreu. Já os 4 municípios com os menores percentuais são: Santa Maria Madalena, São Francisco de Itabapoana, Petrópolis, Engenheiro Paulo de Frontin.

Figura 5. Os 4 municípios com percentual mais e mais baixo de docências no Grupo 1 – Anos finais do ensino fundamental (2021)



Fonte: INEP, 2022.

Os municípios com os piores resultados, com exceção de Petrópolis, apresentam uma característica semelhante: alto percentual de matrículas em área rural:

Tabela 5. Características dos municípios com resultados críticos no acesso a professoras e professores com formação adequada nos anos finais do ensino fundamental (2021)

Categoria 1	Percentual de professoras e professores no Grupo 1	Número de alunos	Número de professoras e professores	Média no indicador de nível socioeconômico	Percentual de matrículas em área rural
Santa Maria Madalena	45,1	443	50	4,9348	39%
São Francisco de Itabapoana	52,4	2.570	221	4,7679	32%
Petrópolis	55,8	11.760	461	5,1148	5%
Engenheiro Paulo de Frontin	63,0	530	55	5,0006	40%

Fonte: INEP, 2022.

Como mencionado anteriormente, examinando os anos finais das redes objeto desse estudo, o maior percentual de matrículas em área rural é de 50%. Somente 5 redes tem mais de 30% de alunas e alunos em áreas rurais e dessas 5 redes, 3 tem resultados críticos.

Os dados apresentados nessa primeira medição indicam que:

- Nenhuma rede analisada atingiu o padrão mínimo;
- A rede que mais se aproximou do padrão mínimo, analisando os anos iniciais do ensino fundamental, é Petrópolis, com 77,1% das docências no Grupo 1 do IAFD;
- Magé apresenta o pior resultado para os anos iniciais (14,3% no Grupo 1);
- Nos anos finais, o destaque é Armação de Búzios, com 94,9% no Grupo 1;
- Santa Maria Madalena conta com somente 45,1 das docências dos anos finais do ensino fundamental no Grupo 1;
- Outras análises podem ser efetuadas para buscar características em comum dos municípios com os piores resultados.

7.3 Segunda medição: distribuição dos professores e professoras em cada rede

Nessa segunda análise, verificou-se como é a distribuição das docências entre as escolas de cada rede e posteriormente as redes foram comparadas entre si para verificar as distribuições mais desiguais. Para tanto, foi criada uma medida resumo para cada escola, a partir de uma média ponderada dos percentuais de cada grupo, atribuindo-se pesos de 1 a 5 para cada grupo do indicador AFD, sendo que o grupo 1 ficou com o peso 5. Assim, por exemplo, uma escola com 100% das docências classificadas no Grupo 1, tem como medida resumo “5”, enquanto uma escola com 100% no Grupo 5, tem a medida “1”:

$$5*p1+4*p2+3*p3+2*p4+1*p5/100$$

Após o cálculo da medida resumo de cada escola, calculou-se o desvio padrão de cada rede e, posteriormente, o coeficiente de variação. Por fim, comparou-se o coeficiente de cada rede.

Essa medição foi realizada tão somente para os anos iniciais do ensino fundamental uma vez que os dados dos anos finais apresentaram inconsistências e características que prejudicavam a análise. Observou-se que algumas escolas com dados da classificação IAFD para esse segmento não tinham matrículas para os anos finais. É o caso, por exemplo, de Carapebus.

A partir dos parâmetros utilizados, observou-se que as 10 redes com maiores coeficientes de variação foram as seguintes:

Tabela 6. As 10 redes com aparente maior desigualdade na distribuição de docências entre as respectivas escolas (2021)

Município	Número de escolas analisadas	Coeficiente de variação
Trajano de Moraes	11	58,38%
São Francisco de Itabapoana	43	55,32%

Município	Número de escolas analisadas	Coefficiente de variação
Cardoso Moreira	8	55,13%
Santa Maria Madalena	9	48,27%
Italva	6	48,25%
Bom Jesus do Itabapoana	17	44,72%
Sumidouro	7	44,41%
Valença	35	43,53%
Conceição de Macabu	11	43,07%
Bom Jardim	13	42,50%

Fonte: INEP, 2022.

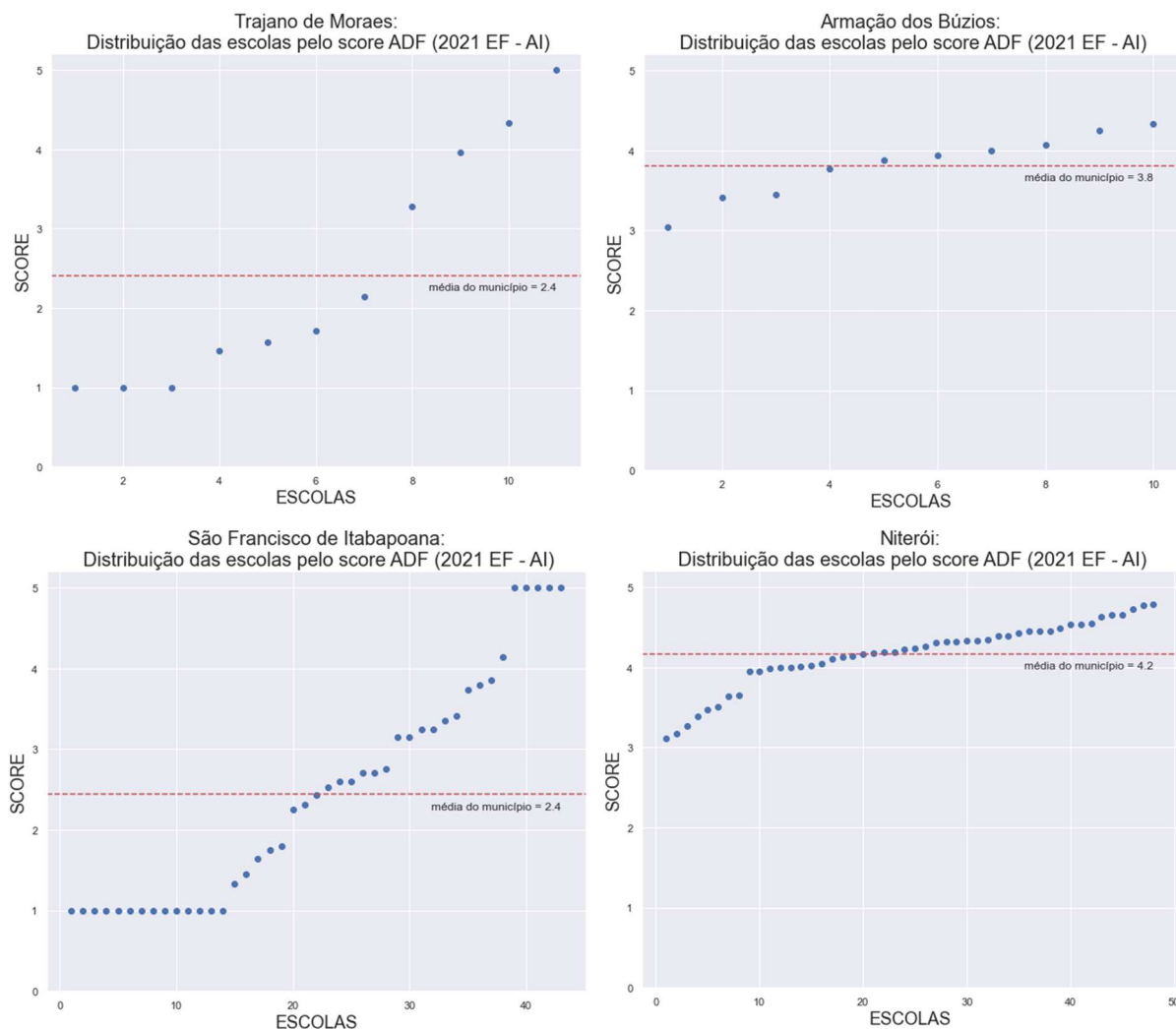
Foram analisadas somente as escolas para as quais o INEP calculou o Indicador de IAFD.

O acesso a professoras e professores com formação adequada, pelos parâmetros definidos, é mais desigual nessas redes quando comparadas às demais redes objeto desse estudo. Isso porque, quanto maior o coeficiente de variação, maior é a dispersão dos dados. No presente caso, maior é a variação das medidas resumos das escolas em relação em relação à média do município. Indica, assim, que as docências estão distribuídas de maneira não uniforme entre as escolas da rede.

Os municípios com distribuição mais igual são Porto Real, São José de Ubá, Macuco, Mesquita, Niterói e Armação de Búzios, as 4 primeiras com menos de 10% de coeficiente de variação e a última, com pouco mais de 10%. Os três primeiros são redes bem pequenas, com cerca de 4 escolas analisadas em cada um deles. Mesquita, Niterói e Armação de Búzios, por outro lado, são redes comparáveis aos municípios da tabela acima, com 20, 48 e 10 escolas respectivamente.

Para possibilitar uma melhor visualização, abaixo segue um gráfico de dispersão das duas redes com maiores coeficientes (Trajano de Moraes e São Francisco de Itabapoana) e de redes de tamanho similar mas com coeficientes mais baixos (Armação de Búzios e Niterói).

Figura 6. Distribuição das escolas nas duas redes com maior CV e em redes de tamanho similar



Fonte: INEP, 2022

Observa-se que os 10 municípios mais críticos apresentam um percentual elevado de escolas em áreas rurais, quando comparado à média dos municípios objeto desse estudo.

Tabela 7. Percentual de matrículas em áreas rurais dos municípios mais críticos (2021)

Município	Número total de matrículas	Percentual de matrículas em área rural
Trajano de Moraes	684	45%
São Francisco de Itabapoana	3677	45%

Município	Número total de matrículas	Percentual de matrículas em área rural
Cardoso Moreira	917	47%
Santa Maria Madalena	525	44%
Italva	729	29%
Bom Jesus do Itabapoana	1884	29%
Sumidouro	1017	70%
Valença	4319	18%
Conceição de Macabu	1342	32%
Bom Jardim	1476	30%

Essa segunda medição permite algumas conclusões:

- Considerando que um coeficiente de variação baixo é menor ou igual a 25%, 46 redes apresentam uma distribuição de docências que sugere desigualdade, uma vez que apresentam CV acima de 25%;
- As 10 redes com maiores coeficientes de variação apresentam CV maior que 40%, o que sugere grande heterogeneidade entre as escolas no que diz respeito à distribuição de docências;
- As 10 redes com resultados mais críticos apresentam um percentual elevado de escolas em áreas rurais;
- Os dados levantados não permitem, contudo, afirmar que há desigualdade, pois as diferenças observadas podem ser justificadas, ou seja, pode haver equidade.

Em relação a última conclusão enumerada acima, é importante deixar claro que novas análises são necessárias para verificar se há características das escolas que justifiquem eventual tratamento desigual.

8 Considerações finais e proposta: redes mais desiguais precisam de mais atenção do Tribunais de Contas

A breve análise realizada nesse trabalho permite concluir que acesso a professores de ensino fundamental com formação adequada nas redes municipais do Estado do Rio de Janeiro é desigual. A desigualdade é percebida quando se compara as redes municipais, havendo redes com proporção significativa de docências no Grupo 1 do AFD e outras com percentuais baixos. Há também uma aparente desigualdade no âmbito de cada rede: em muitos municípios, a distribuição de docências entre as escolas permite afirmar que há escolas com mais docências adequadas em detrimento de outras escolas.

Tanto as redes com baixos percentuais de docências do Grupo 1 AFD quanto aquelas que apresentam distribuição muito desigual de docências em suas escolas podem ser objeto de fiscalizações voltadas para verificar as causas dessas questões e as medidas que estão sendo implementadas pelas redes para promover a equidade no acesso a professoras e professores capacitados.

Especificamente em relação às medidas implementadas, é importante pontuar que a formação dos professores requer a atuação tanto da União, por meio de ações voltadas para o ensino superior e em colaboração com os entes subnacionais, quanto de estados e municípios, que oferecem a educação básica. Cabe, portanto, atuação do TCU, verificando, por exemplo, se as políticas de formação de professores estão desenhadas e implementadas considerando a desigualdade existente. Cabe também atuação, no caso do Estado do Rio de Janeiro, do TCE-RJ, nas redes que apresentaram piores resultados nas medições propostas.

É importante pontuar que o tema “formação de professores” já foi objeto de auditorias pelo Tribunal de Contas da União e por outros tribunais de contas. Em 2005, por exemplo, o TCU realizou uma auditoria operacional no programa de “Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação Básica”, cujos resultados constam do Acórdão 1098/2006 (Plenário). Recentemente, foi realizado um levantamento na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, relatado no Acórdão 591/2019 (Plenário).

Em alguma medida, portanto, o tema é tratado pelos tribunais de contas. O que se propõe neste trabalho é uma atuação voltada para garantia da equidade no acesso a professoras e professores com formação adequada, identificando redes prioritárias para fiscalização.

O trabalho pode ser ainda aperfeiçoado, principalmente a segunda medição. Além disso, considerando que a igualdade de tratamento e conhecimento não estão relacionadas somente a acesso a professoras e professores, pode-se adaptar as medições propostas para outros aspectos e componentes da política. Pode-se, por exemplo, analisar o acesso a escolas com infraestrutura adequada.

Referências bibliográficas

Alves, Fátima. 2008. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa* 38 (134): 413-440. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/tXXcdzHJPPQZ6vJwjsCjpdb/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Araújo, Fernando Robson Almeida de; Siqueira, Liedje Bettizaide Oliveira de. 2010. Determinantes do desempenho escolar dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental no Brasil. *Economia e Desenvolvimento* 9 (1): 70-103. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/economia/article/view/10285/5642>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Bauer, Adriana; Cassettari, Nathalia; Oliveira, Romualdo Portela de. 2017. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 25 (97): 943-970. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CtJ6Tqx5GJXpCzv7qXjhb7H/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Brasil. [2020]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Assembleia Nacional Constituinte, Brasília, DF, Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 jan. 2022.

Brasil. 1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, Brasil. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/conadc/1988/constituicao.adct-1988-5-outubro-1988-322234-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

Brasil. 2008. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Presidência da República, Brasília, DF, Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Carvalho, Maria Regina Viveiros de. 2018. Formação docente e desempenho discente na educação básica. Dissertação de Mestrado Profissionalizante em Administração Pública. Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32141/1/2018_MariaReginaViveirosdeCarvalho.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

Conselho Nacional de Educação [CNE]. 2002. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena. CNE, Brasília, DF, Brasil. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

Conselho Nacional de Educação [CNE]. 2002. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. CNE, Brasília, DF, Brasil. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

Darling-Hammond, Linda. 2007. Building a System for Powerful Teaching and Learning. p. 65-74. In: Wehling, Bob; Schneider, Carri. Building a 21st Century U.S. Education System. National Commission on Teaching and America's Future, Washington, DC, EUA. Disponível em:
<<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.174.21&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Gatti, Bernardete Angelina. 2013. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista 50: 51-67. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Gatti, Bernardete Angelina. 2021. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. Revista Paradigma 42 (2): 1-17. Disponível em:
<<http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044/941>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Gatti, Bernardete Angelina; Barretto, Elba Siqueira de Sá; Afonso André, Marli Eliza Dalmazo de. 2011. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. UNESCO, Brasília, DF, Brasil. Disponível em:
<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. 2014. Nota Técnica nº 020/2014. Indicador de adequação da formação docente. Disponível em:
<https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_adequa%C3%A7%C3%A3o_formacao_docente.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. 2020. Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020. Disponível em:
<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. 2021a. Censo da educação básica 2020: resumo técnico. Disponível em:
<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. 2021b. Indicador de nível socioeconômico do SAEB 2019: nota técnica. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Marin, Pedro de Lima; Franzese, Cibele; Azevedo, Clovis Bueno de. 2021. O desafio de fixar professores bem remunerados nas escolas periféricas em São Paulo-SP: considerações a partir do estudo da Transparência Brasil. p. 18-34. In: Transparência Brasil. Professores e territórios: diferenças salariais e as desigualdades na educação. Fundação Tide Setubal, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <<https://fundacaotidesetubal.org.br/publicacoes/professores-e-territorios-diferencas-salariais-e-as-desigualdades-na-educacao/>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

Menezes Filho, Naercio Aquino. 2012. Os determinantes do desempenho escolar do Brasil. p. 231-256. In: Delfim Netto, Antonio. O Brasil e a ciência econômica em debate: o Brasil do século XXI. v.1. Saraiva, São Paulo, SP, Brasil.

Moriconi, Gabriela Miranda. 2012. Medindo a eficácia dos professores: o uso de modelos de valor agregado para estimar o efeito do professor sobre o desempenho dos alunos. Tese de Doutorado em Administração Pública e Governo. Escola de Administração de Empresas, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, Brasil.

Moriconi, Gabriela Miranda. 2017. Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, Brasil.

Moriconi, Gabriela Miranda; Gimenes, Nelson Antonio Simão; Leme, Luciana França. 2021. Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão. D3E, Ribeirão Preto, SP, Brasil. (Relatório de políticas educacional; 8). Disponível em: <https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2021/10/d3e_relatorio7_volumedetrabalho.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. 2019. Manual para medição da equidade na educação. UNESCO, Brasília, DF, Brasil. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368710>>. Acesso em: 21 out. 2021.

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. 2006. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. OECD Publishing, Paris, Île-de-France, France. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. 2021. Education at a Glance 2021: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris, Île-de-France, France. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Sampaio, Gabriela Thomazinho Clementino; Oliveira, Romualdo Luiz Portela de. 2015. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação 31(3): 511-530. Disponível em: <<https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60121>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

Santa Catarina (Estado). 1998. Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Governo do Estado, Florianópolis, SC, Brasil. Disponível em: <https://www.crefsc.org.br/legislacao/leis/lei_complementar_n_170/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Simielli, Lara Elena Ramos. 2017. Equidade e oportunidades educacionais: o acesso a professores no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas 25 (46): 1-34. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2752>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Soares, José Francisco; Castilho, Erica Rodrigues; Ernica, Mauricio. 2019. IDEa - Indicador de Desigualdades e Aprendizagens: nota técnica. Fundação Tide Setubal, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <<https://portalidea.org.br/uploads/idea-nota-t%C3%A9cnica.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Tribunal de Contas da União [TCU]. Secretaria-Geral de Controle Externo. Secretaria de Controle Externo da Educação. 2020. Projeto Integrar: propostas para o fortalecimento do controle externo de políticas públicas descentralizadas. TCU, Brasília, DF, Brasil. Disponível em: <<https://portal.tcu.gov.br/projeto-integrar-propostas-para-o-fortalecimento-do-controle-externo-de-politicas-publicas-descentralizadas.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. 2006. Teachers and educational quality: monitoring global needs for 2015. UNESCO Institute for Statistics, Montreal, Quebec, Canada. Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-and-educational-quality-monitoring-global-needs-for-2015-en_0.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Xavier, Flavia Pereira; Alves, Maria Teresa Gonzaga; Ernica, Mauricio; Almeida, Ana Maria Fonseca de. 2021. Desigualdades de aprendizado no ensino fundamental brasileiro: insumos e processos escolares. Disponível em: <<https://portalidea.org.br/uploads/xavier-et-al-2021-desigualdades-resumo-executivo.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2022. [exemplo]

Missão

Aprimorar a Administração Pública em benefício da sociedade por meio do controle externo

Visão

Ser referência na promoção de uma Administração Pública efetiva, ética, ágil e responsável