

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO

DAS CONTRATAÇÕES TEMPORÁRIAS À GESTÃO DO CORPO DOCENTE:
UM OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM OLÍMPIA – SP E A
ATUAÇÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

NAN HUEI CHANG YAMAMOTO

SÃO PAULO
2024

NAN HUEI CHANG YAMAMOTO

**DAS CONTRATAÇÕES TEMPORÁRIAS À GESTÃO DO CORPO DOCENTE:
UM OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM OLÍMPIA – SP E A
ATUAÇÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Trabalho de conclusão apresentado à
Escola de Administração de Empresas de
São Paulo da Fundação Getulio Vargas
como requisito para obtenção do título de
Mestre em Gestão e Políticas Públicas

Orientador Prof. Dr. Fernando Luiz Abrucio

SÃO PAULO
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas/FGV

Yamamoto, Nan Huei Chang.

Das contratações temporárias à gestão do corpo docente : um olhar sobre a rede municipal de Ensino em Olímpia - SP e a atuação do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo / Nan Huei Chang Yamamoto. - 2024.

223 f.

Orientador: Fernando Luiz Abrucio.

Dissertação (mestrado profissional MPGPP) – Fundação Getulio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

1. Educação - São Paulo (Estado). 2. Escolas - Administração de pessoal. 3. Servidores públicos - Seleção. 4. São Paulo (Estado). Tribunal de Contas. I. Abrucio, Fernando Luiz. II. Dissertação (mestrado profissional MPGPP) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. III. Fundação Getulio Vargas. IV. Título.

CDU 35.082(816.1)

NAN HUEI CHANG YAMAMOTO

DAS CONTRATAÇÕES TEMPORÁRIAS À GESTÃO DO CORPO DOCENTE:
UM OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM OLÍMPIA – SP E A
ATUAÇÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Trabalho de conclusão apresentado à
Escola de Administração de Empresas de
São Paulo da Fundação Getulio Vargas
como requisito para obtenção do título de
Mestre em Gestão e Políticas Públicas

Orientador Prof. Dr. Fernando Luiz Abrucio

Área de concentração: Gestão de Políticas
Eduacionais

Data de aprovação: 04/12/2024

Banca examinadora:

Prof. Dr. Fernando Luiz Abrucio
(Orientador)
Fundação Getulio Vargas – Escola de
Administração de Empresas de São Paulo

Prof. Dr. Gustavo Andrey de A. L.
Fernandes
Fundação Getulio Vargas – Escola de
Administração de Empresas de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Bárbara Barbosa Born
Instituto Singularidades

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos ao Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCESP): este trabalho não teria sido desenvolvido sem o incentivo inicial à capacitação contínua dos servidores por meio do curso de Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas (MPGPP) na Fundação Getulio Vargas.

Ao professor, Fernando Luiz Abrucio, expresso minha gratidão por ter aceitado o papel de orientador, por incentivar o desenvolvimento desse tema, que partiu de uma ideia bruta como uma pedra, e por ajudar a lapidar o trabalho na forma que se apresenta hoje. Além disso, sou grata aos questionamentos, às críticas e sugestões apresentadas pelos respectivos professores da banca de avaliação, os quais contribuíram a aperfeiçoar ainda mais o trabalho e levantar novos temas interessantes para potenciais futuros trabalhos.

Ao longo do curso, pude conhecer colegas diversos e desenvolver uma rede de apoio acadêmico, profissional e pessoal mútuo, o qual gerou grandes amizades, inimagináveis e definitivamente inesquecíveis; e, por isso, agradeço aos colegas do MPGPP - Turma TCESP 2022, pelo companheirismo e pelas aventuras gastronômicas na cidade de São Paulo.

Se, de um lado, fui agraciada pela oportunidade oferecida pelo TCESP, de outro, fui abençoada por ter uma família apoiadora, compreensiva e paciente. Em vez de dizer que sacrifiquei meu tempo pessoal para me dedicar aos estudos, seria mais correto afirmar que meu esposo e minha filha abdicaram dos dias de convívio familiar para que eu pudesse me aperfeiçoar academicamente e profissionalmente. Por isso, sou eternamente grata ao Leonardo e à pequena Yuna pelos dias concedidos. Agradeço também ao meu irmão Tsu Li e minha cunhada Bruna, que me acolheram nas viagens a São Paulo.

Por fim, mas não menos importante, faço menção especial aos meus pais, que, desde que me conheço por indivíduo, me mostraram a importância do estudo e do Ensino, não como um gasto ou despesa, mas como um investimento de longo prazo com retornos altíssimos. Aos meus pais, obrigada por me expor a tantas fontes de conhecimento e por insistirem na disciplina e dedicação pessoal aos estudos.

RESUMO

O presente trabalho busca, a partir da constatação de apontamentos de irregularidades pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCESP) sobre a contratação, reiterada e em elevada proporção, de professores temporários nas redes municipais paulistas, explorar os aspectos da gestão do corpo docente na Administração Pública. A pesquisa visa produzir dados e informações que possam subsidiar a Corte de Contas no seu plano estratégico de melhoria contínua de processos finalísticos, na auditoria de contas municipais e análise de políticas públicas educacionais. São abordados assuntos relativos ao contexto histórico no Brasil, à valorização (ou precarização) da carreira, as causas e impactos das contratações temporárias nas redes públicas de ensino, fatores impulsionadores ou inibidores ao ingresso e permanência na carreira de docente em rede de ensino pública, formação inicial e continuada e características intrínsecas ao trabalho docente. Para a pesquisa baseada em um estudo de caso sobre a rede municipal de Olímpia (SP), optou-se por adotar uma abordagem mista: a coleta de dados secundários, de legislação e análise de dados quantitativos, subsidiada pela revisão de literatura sobre o tema de políticas públicas e valorização do professor no Brasil; e a coleta de dados primários, com a aplicação de entrevistas com gestores e professores municipais do Ensino Fundamental. A triangulação das narrativas dos entrevistados com análise de dados e documentos sobre o município e a rede municipal permitiu observar que há lacunas na valorização do professor em Olímpia, permeando a visão de que ser professor é uma vocação acima de tudo. Contudo, visualizam-se formas de contornar as deficiências no quesito remuneratório e em outros aspectos da gestão de docentes no município para gerar maior atratividade da carreira frente a concorrências externas. Por fim, da análise crítica da atuação do TCESP em conjunto com os resultados obtidos da pesquisa, foi possível a formulação de recomendações de melhorias de processos ou de criação de novas ferramentas para auxiliar o Tribunal de Contas, de uma forma pragmática, em sua missão, visão e valores.

Palavras-chave: educação; ensino; professor; docente; gestão municipal; gestão de pessoas; efetivo; temporário; valorização; precarização; atratividade; retenção; rotatividade; controle externo; TCESP.

ABSTRACT

Based on the findings of non-compliances reported by Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCESP, the Court of Auditors of the State of São Paulo) regarding the recurrent and high ratio hiring of temporary teachers in municipal education systems in in São Paulo state, the present study aims to explore aspects of management of teaching staff in Public Administration. The research seeks to generate data and information that can support the Court of Auditors in its strategic plan for continuous improvement of core processes of auditing municipal accounts, and in the analysis of educational public policies. The study addresses issues related to the historical context in Brazil, the valorization (or insecurities) of the teaching career, the causes and impacts of temporary hiring in public education systems, factors that drive or inhibit entry and stay in the public teaching career, initial and continued education, and characteristics that are inherent to the teaching profession. Based on a case study on the municipal network of Olímpia (State of São Paulo) the research was intended to have a mixed approach of methods, consisted of: secondary data collection, such as legislation review and analysis of quantitative data, supported by a literature review about public policies and valuing of the teaching career in Brazil; and primary data collection, with the application of interviews with municipal managers and teachers of Elementary Education. The triangulation of interviewees' narratives with data analysis and documents about the municipality and the municipal educational system revealed gaps in teacher valorization in Olímpia, permeating the view that being a teacher is a calling above everything else. However, it was possible to envision ways to minimize fallouts in remuneration and other aspects of teacher management in the municipality, to enable greater career attractiveness when compared to external competition. Finally, from the critical analysis of TCESP's performance in addition to the results obtained from this research, it was possible to formulate recommendations for process improvements or to create new tools to, in a pragmatic way, assist the Court of Accounts in its mission, vision and values.

Keywords: education; teaching; teacher; educator; municipal management; human resource management; permanent staff; temporary staff; professional valorization; insecurity; attractiveness; retention; turnover; external control; TCESP.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos

Gráfico 1 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida, por faixa etária ideal por curso frequentado - 6 a 14 anos no ensino fundamental (%).....	13
Gráfico 2 – <i>Boxplot</i> da média de IRD inicial dos municípios paulistas	41
Gráfico 3 – Respostas IEG-M / I-Educ 2023 (ano base 2022): Remuneração nas redes municipais é igual ou superior ao Piso Nacional?	62
Gráfico 4 – Pesquisa Todos pela Educação: Visão sobre a Secretaria de Educação	63
Gráfico 5 – Pesquisa Todos pela Educação: O quanto aspectos estão bem atendidos pela Secretaria de Educação	63
Gráfico 6 – Evolução de docentes na rede estadual de São Paulo em 2024.....	69
Gráfico 7 – Agrupamento de municípios por faixa populacional.....	71
Gráfico 8 – Dispersão e Tendência: Municípios por RCL e população	72
Gráfico 9 – Distribuição de municípios por Faixa de Percentual de aplicação de recursos próprios em Ensino (2023)	74
Gráfico 10 – Distribuição de municípios por Faixa de Percentual de aplicação de FUNDEB em Profissionais da Educação Básica (2023)	74
Gráfico 11 – Quantidade de alunos matriculados no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais por rede de ensino: Histórico de 2008 a 2023.....	77
Gráfico 12 – Quantidade de docentes no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais por rede de ensino: Histórico de 2008 a 2023.....	78
Gráfico 13 – Quantidade de docentes no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais por rede de ensino: Histórico de 2008 a 2023.....	79
Gráfico 14 – Evolução do IDEB na rede municipal de Olímpia: Meta x Realizado....	79
Gráfico 15 – Quantidade de professores no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais por faixa etária.....	81
Gráfico 16 – Evolução da formação acadêmica de professores da rede municipal de Olímpia, no Ensino Básico, modalidade de Ensino Regular	81
Gráfico 17 – Evolução da formação acadêmica de professores da rede municipal de Olímpia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	82
Gráfico 18 – Evolução da formação em pós-graduação e cursos de formação continuada de professores da rede municipal de Olímpia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	83
Gráfico 19 – Quantidade e Percentual de docentes por forma de contratação na rede municipal de Olímpia.....	84
Gráfico 20 – Histórico: Quantidade e Percentual de docentes por forma de contratação na rede municipal de Olímpia – Anos Iniciais	84
Gráfico 21 – Proporção de professores efetivos e temporários na rede municipal de Olímpia (setembro de 2024).....	94
Gráfico 22 – Proporção de professores efetivos e temporários do Ensino Fundamental nas unidades de ensino de participantes	96

Quadros

Quadro 1 – Classificação e critérios para notas do IEG-M.....	28
Quadro 2 – Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa.....	44
Quadro 3 – Aplicação de recursos no Ensino pela Prefeitura Municipal de Olímpia em 2023	73
Quadro 4 – Jornadas de trabalho docente na rede municipal de Olímpia.....	90
Quadro 5 – Características adicionais das Professoras entrevistadas.....	92
Quadro 6 – Indicador de Regularidade do Docente por escola municipal de Ensino Fundamental em Olímpia	100
Quadro 7 – Lista decrescente de importância de fatores motivacionais da profissão docente	104
Quadro 8 – Quesitos com recomendação de supressão do questionário	121
Quadro 9 – Quesitos passíveis de melhorias: definição de conceitos, propósitos e parâmetros	122

Figuras

Figura 1 – Tripé do desenvolvimento de bons professores.....	34
Figura 2 – Mapa das Regiões Turísticas do Estado de São Paulo	70
Figura 3 – Mapa da Região Turística Água, Cultura e Negócios.....	71
Figura 4 – Mapeamento das unidades municipais de Ensino Fundamental	76
Figura 5 – Unidades municipais de Ensino Fundamental distritais	77
Figura 6 – Mapa coroplético de IRD: Municípios paulistas 2023.....	125
Figura 7 – Mapa coroplético de Piso Municipal de Professores de Creche: ano base 2022	126
Figura 8 – Mapa coroplético de Piso Municipal de Professores de Pré-escola: ano base 2022.....	126
Figura 9 – Mapa coroplético de Piso Municipal de Professores de Anos Iniciais: ano base 2022.....	127
Figura 10 – Mapa coroplético de Piso Municipal de Professores de Anos Finais: ano base 2022.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de processos com Sentenças publicadas (publicação na íntegra) da matéria “Admissão de Pessoal – Tempo Determinado”	21
Tabela 2 – Quantidade de processos de Contas Municipais com Relatório / Voto publicado, com apontamentos relativos à contratação de professores temporários .	21
Tabela 3 – Pontuação por Presença e por Regularidade do docente na escola por ano de atuação.....	38
Tabela 4 – Seleção inicial de municípios para coleta de dados primários	42
Tabela 5 – Segunda seleção de municípios para coleta de dados primários.....	43
Tabela 6 – Quantidade de unidades de ensino público por dependência administrativa, etapa e nível em 2023	75
Tabela 7 – Quantidade de unidades de ensino particular por etapa e nível em 2023	75
Tabela 8 – Unidades de Ensino Municipal com matrículas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais	75
Tabela 9 – Escala de Vencimentos por formação acadêmica de docentes	89
Tabela 10 – Remuneração e requisitos mínimos por função temporária	90
Tabela 11 – Vagas ocupadas de professores efetivos e ACTs na rede municipal de Olímpia (Setembro de 2024)	93
Tabela 12 – Quadro de professores efetivos na rede municipal de Olímpia (setembro de 2024)	94

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONTEXTO DA PESQUISA	17
2.1	O CONTROLE EXTERNO E O TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO	18
2.2	DIAGNÓSTICO INICIAL DA SITUAÇÃO	20
2.3	LEGISLAÇÃO, JURISPRUDÊNCIA E ATUAÇÃO NO TRIBUNAL DAS CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO	23
2.4	O ÍNDICE DE EFETIVIDADE DA GESTÃO MUNICIPAL (IEG-M)	27
2.5	PERGUNTA DE PESQUISA	29
3	METODOLOGIA	31
3.1	COLETA DE DADOS SECUNDÁRIOS	32
3.2	COLETA DE DADOS PRIMÁRIOS	32
3.3	CRITÉRIO DE SELEÇÃO DE MUNICÍPIOS	36
3.4	O INDICADOR DE REGULARIDADE DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IRD)	37
3.5	FILTRO E SELEÇÃO DOS MUNICÍPIOS PELO IRD	39
3.6	O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA	44
4	O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL	46
4.1	A TRAJETÓRIA BRASILEIRA: DO ELITISMO EDUCACIONAL PÚBLICO E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES	47
4.2	DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E O CONTEXTO ATUAL DO DOCENTE	55
5	A CENTRALIDADE DO PROFESSOR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: RETRATOS EM ESTUDOS ACADÊMICOS	57
5.1	A REMUNERAÇÃO	59
5.2	OUTROS FATORES NÃO PECUNIÁRIOS	62
5.3	CONTRATAÇÕES TEMPORÁRIAS E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO	64
5.4	AS CONTRATAÇÕES NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO	65
6	O MUNICÍPIO DE OLÍMPIA	69
6.1	DADOS E INFORMAÇÕES SOBRE O ENSINO NO MUNICÍPIO	75
6.2	O PERFIL DO QUADRO DOCENTE DA REDE MUNICIPAL	80

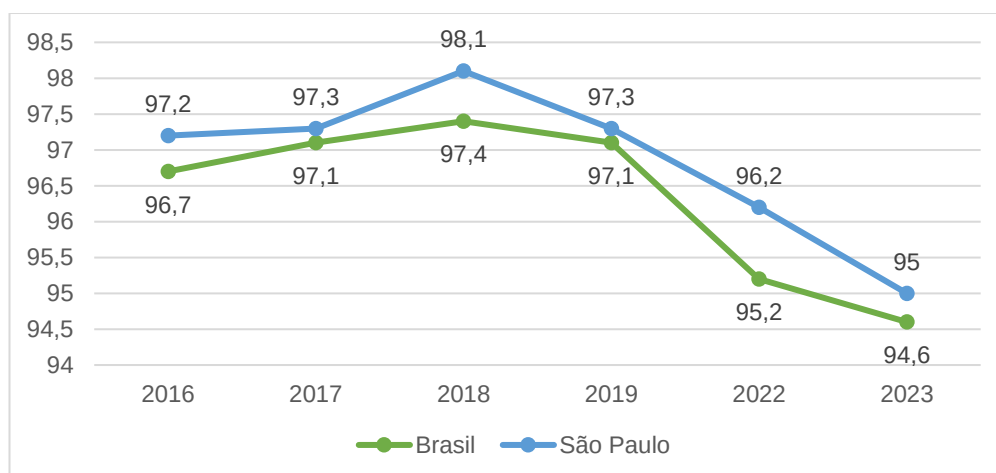
6.3 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO.....	85
7 RESULTADOS DA COLETA DE DADOS PRIMÁRIOS.....	91
7.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	91
7.2 A GESTÃO DA REDE MUNICIPAL E DAS ESCOLAS.....	93
7.3 O TRABALHO DOCENTE.....	102
7.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	110
8 ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS E RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS.....	118
8.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O IEG-M.....	119
8.2 OUTRAS FERRAMENTAS DE ANÁLISE.....	124
8.3 OS EXAMES DE CONTAS DAS PREFEITURAS MUNICIPAIS.....	128
8.4 FISCALIZAÇÕES ORDENADAS.....	130
8.5 RETOMADA DA FISCALIZAÇÃO DA REDE ESCOLAR MUNICIPAL.....	132
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	152
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA A GESTÃO ESCOLAR.....	163
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA O CORPO DOCENTE.....	176
APÊNDICE D – TCLE.....	189
APÊNDICE E – IRD INICIAL E CLASSIFICAÇÃO.....	193
APÊNDICE F – IRD EF (ENSINO FUNDAMENTAL).....	210

1 INTRODUÇÃO

A Educação desempenha um papel importante no desenvolvimento socioeconômico de indivíduos e da sociedade, podendo proporcionar desde a melhoria na empregabilidade, qualificação profissional, remuneração e produtividade, à elevação da conscientização social, financeira, ambiental e da inclusão social. Não sem fundamento, a Educação é um dos pilares que compõem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), referência mundial na medição do nível de desenvolvimento de um país, estado ou município.

No Brasil, houve a implantação de diversas medidas para a universalização do acesso à educação, resultando em uma elevação da taxa líquida de escolarização no ensino fundamental¹ de 80,1% em 1980 para 96,5% em 2015, segundo dados históricos do Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística (IBGE, [s.d.]a). De 2016 a 2023, sob outro indicador denominado taxa ajustada de frequência escolar líquida², verifica-se uma queda a partir de 2019, ficando em 94,6% no Brasil e 95,0% no estado de São Paulo em 2023³:

Gráfico 1 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida, por faixa etária ideal por curso frequentado - 6 a 14 anos no ensino fundamental (%)



Fonte: elaboração própria, a partir de dados obtidos do IBGE ([s.d.]b).

¹ Segundo definição do IBGE, é o “Indicador que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária.

² Segundo definição do IBGE, é “a razão entre o número de pessoas que frequenta escola no nível de ensino adequado à sua faixa etária mais aquelas que já concluíram pelo menos esse nível de ensino e o total de pessoas dessa mesma faixa etária”.

³ Abre-se uma ressalva para o efeito disruptivo da pandemia de Covid-19 nos anos de 2020 a 2022, motivo pelo qual não há dados disponíveis para esse período.

Ainda segundo o IBGE ([s.d.]c), no Estado de São Paulo, verifica-se que a taxa de escolarização⁴ chegou a atingir, em 2023, 95,6%, 99,4% e 93,8% para as respectivas faixas etárias de 4 a 5 anos, 6 a 14 anos e 15 a 17 anos.

Ainda que a questão do acesso à educação não tenha sido superada integralmente, o foco tem se voltado cada vez mais para a qualidade do ensino. Com a edição do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), tem-se a melhoria da qualidade da educação como uma das diretrizes, sendo uma de suas metas o atingimento anual de médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb).

Há estudos diversos que analisam os fatores que podem influenciar a qualidade do ensino e o desempenho escolar dos estudantes. Abrucio e Segatto (2021) revisitam, desde a metade do século XIX, aspectos históricos da garantia do direito à educação e a centralidade do tema nas discussões políticas ao longo dos anos. Ressaltam, no debate da atualidade, um dos temas centrais de diversas pesquisas que têm surgido a partir dos anos 90: a relação entre a atuação docente e o aprendizado dos alunos.

Os autores ainda citam trabalhos e estudos de relevância internacional que verificaram o efeito positivo dos fatores intraescolares, sobretudo os professores, na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, que acarretou uma reflexão sistêmica sobre a formação e o desenvolvimento docente, gerando uma onda de reformas pelo mundo, centradas na figura do professor e na ideia de referenciais docentes. “O consenso criado na academia sobre o papel do professor no aprendizado escolar reforçou a centralidade deles nas políticas educacionais” (Abrucio; Segatto, 2021, p. 23).

Em um estudo brasileiro que relacionava a variável “professor” e os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, Biasi (2009, p. 114) identificou uma “relação complexa entre as condições de qualidade do desempenho profissional com o resultado do processo educativo”. O autor ainda afirma que a existência de “professores qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos” se traduz em boa formação de professores e em condições adequadas de trabalho, variáveis importantes no “processo de efetivação do bom desempenho dos estudantes” (Biasi, 2009, p. 117). Em outras palavras, professores com estabilidade estatutária

⁴ Dados atualizados em 17 mai. 2024.

estavam relacionados a classes com alunos com melhor desempenho nas avaliações, enquanto professores celetistas e contratados temporariamente estavam assimilados a classes com alunos com desempenho abaixo da média.

Indo além do conceito de qualidade na educação como resultado de bons índices de desempenho e rendimento escolar dos alunos, está o conceito da qualidade social da educação, que, segundo Silva (2009, n.p), abrange fatores socioeconômicos, socioculturais, financiamento público adequado e compromisso de gestores com a “boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira”, entre outros.

Em seu estudo sobre qualidade em educação, Cury (2010a) menciona, como um dos pontos fundamentais para a qualidade em educação, as condições de trabalho dos docentes que estão em contínua reivindicação de salários melhores, os quais, porém, não usufruem de jornada integral e que, por diversos motivos, estão sujeitos à desistência laboral.

No âmbito da administração pública municipal e do controle externo como órgão fiscalizatório, com vistas a garantir a plena eficácia das ações da gestão governamental, pode-se afirmar que o nível de qualidade do ensino resulta dos seguintes recursos: orçamentários, materiais, humanos, tecnológicos, estrutura física, entre outros.

O presente trabalho tem como foco a parte que trata dos recursos humanos, mais especificamente, da gestão do corpo docente em uma rede municipal de Ensino no estado de São Paulo. A valorização da profissão docente tem sido, sobretudo, uma problemática não solucionada a contento pelas políticas públicas no país, seja no âmbito federal, estadual ou municipal.

É sobre a faceta da admissão e da permanência – ou, inversamente, da abstenção e vacância – do corpo docente nas escolas municipais paulistas, que se pretende utilizar como ponto de partida na pesquisa, dada sua importância para a qualidade no ensino. O presente trabalho visa identificar, a partir de um estudo sobre o município de Olímpia, os motivos do uso recorrente da ferramenta de processo seletivo para contratação de professores temporários em detrimento de concursos públicos para cargos efetivos de professor, bem como analisar os desafios (ou ausência) das políticas públicas para retenção de professores efetivos nas redes

municipais de Ensino, e os fatores para o não exercício pleno dos referidos cargos, traduzido em faltas e desistências de professores.

Dentro do contexto da profissão da autora, como Auditora de Controle Externo⁵ do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo - TCESP, almejou-se desenvolver uma pesquisa que resultasse em possíveis orientações para as ações fiscalizatórias na área da Educação, quanto à gestão de recursos humanos, especificamente do magistério, nos municípios jurisdicionados.

Mais especificamente, com os achados do presente trabalho, avalia-se de que forma o TCESP trata os dados e informações sobre a rotatividade dos professores efetivos ou a supercontratação de professores temporários e outras questões que afetam o desempenho e a motivação desses profissionais na análise das contas municipais na área da Educação. A partir dessa avaliação, pretende-se formular meios de a auditoria aprofundar ou explorar melhor o tema, seja durante as fiscalizações presenciais ou na análise documental e de dados.

A presente dissertação foi elaborada a partir de revisão da literatura nacional e internacional acerca do tema da valorização (ou precarização) do trabalho do docente, aliado à forma de contratação de professores nas redes públicas de Ensino, suas causas e consequências. Inclui-se neste trabalho o contexto regulatório do trabalho docente no Brasil, no estado de São Paulo e situações do trabalho docente em outras redes públicas de ensino no país, bem como o contexto da atuação de controle externo do TCESP e as ferramentas do referido órgão utilizadas para tal.

A pesquisa valeu-se também de análise documental de arquivos públicos disponíveis em *websites* municipais e sistematização de dados secundários, originários de censos públicos. Em especial, foi conduzida uma coleta de dados primários, que consistiu primeiramente na pré-seleção de municípios potenciais com diferentes pontuações (alta, média e baixa) no Indicador de Regularidade do Corpo Docente⁶ e, posteriormente, em entrevistas com servidores municipais da área da Educação no município de Olímpia. As entrevistas contribuíram no enriquecimento da discussão acerca dos desafios na admissão e retenção de professores efetivos, pela

⁵ Antes denominado Agente da Fiscalização, tem, como parte das atribuições, a fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial do Estado, e dos municípios paulistas (exceto a Capital).

⁶ Elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2015), que mede a permanência dos professores nas escolas municipais num período de cinco anos.

perspectiva do gestor municipal (Secretária Municipal de Educação), dos gestores escolares (Diretoras de unidades de ensino) e do corpo docente, atores e sujeitos, sobretudo, protagonistas desse processo de gestão de pessoal do magistério.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

É mais difícil tentar convencer as pessoas de que a qualidade da Educação independe da atuação dos professores nas escolas do que o contrário. Um trabalho desenvolvido pela organização social Todos pela Educação e publicado no documento “Educação Já 2022” (2022) reconhece que não existe Educação de qualidade sem bons professores. Não por acaso, nesse documento, os professores são um dos três fatores escolares essenciais, ao lado da gestão escolar e das políticas pedagógicas.

Afinal, não há aprendizado sem quem se habilite a ensinar, e os professores são possivelmente um dos primeiros - se não o primeiro - pontos de contato presencial dos infantes com o mundo externo e com relações sociais fora do ambiente familiar e da circunvizinhança. É por meio da exposição ao ambiente escolar e da interação com os professores, que as crianças começam trocar informações, linguagens e ações. O professor é, sobretudo, uma das primeiras referências de conhecimento, experiência e de atuação na sociedade para os alunos.

Como afirma Paulo Freire (2002, p. 12), “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Nessa perspectiva, o professor, mais que um detentor e difusor, é um facilitador e mediador do conhecimento, sendo um importante pilar de uma forma de educação que apresenta importantes reflexos no ensino centrado no aluno e não apenas no saber acadêmico. A Educação torna-se, então, “uma forma de intervenção no mundo”, segundo o autor (Freire, 2002, p. 38).

Quando se trata de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da Educação, é importante que haja uma abordagem sistêmica na formulação de programas e projetos de iniciativa pública, dada a complexidade, alta interação e interdependência dos fatores e atores nas escolas públicas. Nesse sentido, um dos principais insumos e, ao mesmo tempo, protagonistas dos processos de implementação das políticas públicas na Educação, são os professores. Não surpreendentemente, um dos principais gargalos enfrentados pelo governo nesses

processos, seja federal, estadual ou municipal, é o recrutamento (ou admissão), a formação continuada e a retenção de bons professores nas escolas públicas.

A seguir, introduzimos o trabalho do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo na atividade do controle externo e como esse trabalho se intercala com a temática da gestão do corpo docente em seus órgãos jurisdicionados.

2.1 O CONTROLE EXTERNO E O TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Dispõe o artigo 70 e parágrafo único da Constituição Federal brasileira – CF/88 (Brasil, 1988):

Art. 70. A fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União e das entidades da administração direta e indireta, quanto à legalidade, legitimidade, economicidade, aplicação das subvenções e renúncia de receitas, será exercida pelo Congresso Nacional, mediante controle externo, e pelo sistema de controle interno de cada Poder.

Parágrafo único. Prestará contas qualquer pessoa ou entidade pública que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responde, ou que, em nome desta, assume obrigações de natureza pecuniária.

Em razão da simetria das Cartas Estaduais com a Carta Magna, observa-se o mesmo regramento e atribuições de controle externo às casas legislativas estaduais e municipais, bem como aos Tribunais de Contas estaduais e municipais⁷. No caso dos municípios, dispõe ainda na CF/88 (Brasil, 1988):

Art. 31. A fiscalização do Município será exercida pelo Poder Legislativo Municipal, mediante controle externo, e pelos sistemas de controle interno do Poder Executivo Municipal, na forma da lei.

§ 1º O controle externo da Câmara Municipal será exercido com o auxílio dos Tribunais de Contas dos Estados ou do Município ou dos Conselhos ou Tribunais de Contas dos Municípios, onde houver.

§ 2º O parecer prévio, emitido pelo órgão competente sobre as contas que o Prefeito deve anualmente prestar, só deixará de prevalecer por decisão de dois terços dos membros da Câmara Municipal. (...)

Dessa forma, observamos no sistema brasileiro de freios e contrapesos a atribuição do Poder Legislativo (federal, estadual e municipal), de julgamento das

⁷ Com a vedação da criação de novos Tribunais de Contas municipais pela CF/88, prevalecem no Brasil três Tribunais de Contas dos Municípios (Bahia, Goiás e Pará) e dois Tribunais de Contas Municipais (Rio de Janeiro e São Paulo).

contas do Poder Executivo, sendo precedido pela emissão de parecer prévio e independente do respectivo Tribunal de Contas competente.

No âmbito do Estado de São Paulo e dos municípios paulistas, o controle externo é então exercido respectivamente pela Assembleia Legislativa paulista e pelas Câmaras municipais, com o auxílio do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo e do Tribunal de Contas do Município de São Paulo (no caso da capital paulista).

O Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCESP) é uma instituição pública autônoma e independente, responsável pela fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial do Estado de São Paulo e de seus 644 municípios, excetuada a capital, que, conforme mencionado, possui seu próprio tribunal de contas. Também tem sob sua jurisdição entidades de administração direta ou indireta e fundações por eles (Estado e municípios) instituídas ou mantidas, bem como administradores e demais responsáveis por dinheiro, bens e valores públicos, no que tange à legalidade, legitimidade, economicidade e aplicação de auxílios, subvenções ou recursos repassados pelo Poder Público (TCESP, [s.d.]a).

Embora não seja papel do controle externo questionar a opção pela política pública, que é fruto da discricionariedade do gestor, de acordo com o Tribunal de Contas da União – TCU, faz parte de sua atuação a avaliação do desempenho das intervenções públicas, sejam elas:

(...) um adequado diagnóstico do problema; um processo transparente de formação de agenda; um adequado desenho da política, baseado em evidências e precedido de análise de alternativas; um processo decisório aberto (transparente, participativo e accountable), de alocação dos recursos públicos; uma estruturação adequada dos processos de governança e gestão; uma implementação eficiente, eficaz, efetiva, econômica e conforme aos preceitos legais; e uma avaliação contínua do desempenho, dos resultados e dos impactos das políticas públicas (TCU, 2020, p. 09).

Nesse sentido, além da função precípua de avaliar a legalidade, conformidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência dos atos da Administração Pública, está a função de avaliar a atuação dos gestores públicos quanto à qualidade dos serviços prestados à população, a resultados e impactos das políticas públicas.

O TCESP (2022a) tem seguido essa mesma direção, em sua missão de “Fiscalizar e orientar, por meio da atuação preventiva e corretiva e da **avaliação de atos e resultados**, para que os recursos públicos sejam utilizados de maneira

adequada e transparente, **em benefício da sociedade**” (grifo nosso). Nesse contexto, o então Presidente da Corte de Contas paulista, Conselheiro Dr. Dimas Ramalho (2022), escreveu:

(...) defendo maior ênfase na função pedagógica, dimensão do Tribunal de Contas que ganha espaço à medida em que se percebe que, muitas vezes, é mais eficiente alertar, explicar e recomendar. Exemplo disso são os votos nos quais as análises e determinações desta Casa trazem farto material de apoio para o administrador que quiser melhorar programas e se adequar. Agora, se o protocolo da pedagogia não funcionar, também temos recursos regimentais para impor sanções e forçar a correção de condutas. Até porque a má-fé e a negligência no uso do dinheiro público não são toleráveis, sejam centavos ou bilhões.

Reforço que não seremos nós os propositores de políticas ou de despesas orçamentárias. Mas estou convencido de que devemos exigir dos gestores as ações e os resultados capazes de transformar o atual cenário social e econômico. (grifo nosso)

Este trabalho, nesse sentido, caminha para analisar as ações tomadas pela Secretaria Municipal de Educação de Olímpia na gestão do quadro de professores, quais os possíveis resultados decorrentes desses processos e como poderiam ser aperfeiçoados.

2.2 DIAGNÓSTICO INICIAL DA SITUAÇÃO

Dentro das grandes temáticas das políticas públicas sujeitas à análise anual pelo TCESP, na fiscalização e auditoria do Estado e dos municípios paulistas, está a da Educação, sendo a preocupação com a gestão do quadro do magistério um dos pontos focais. Em um dos subtópicos atrelados à gestão de pessoal, observa-se, com recorrência no conjunto de julgamentos da E. Corte de Contas, o assunto referente à admissão de pessoal por tempo determinado, sobretudo relativo à contratação de professores.

No exercício da atividade-fim do TCESP, sobretudo pela experiência da autora, também foram identificadas diversas instâncias de contratações de professores temporários nos municípios fiscalizados entre os exercícios de 2020 e 2023. Dentre as irregularidades identificadas à época, estão a ausência de demonstração de excepcional interesse público e/ou de emergência, porquanto reiteradas e em proporções elevadas as contratações de professores para as escolas municipais, além da existência de cargos efetivos vagos.

Em consulta à jurisprudência do TCESP sobre o assunto, é possível observar a relevância do assunto nas decisões dos últimos 10 exercícios (2013 a 2022⁸), conforme as tabelas a seguir:

Tabela 1 – Quantidade de processos com Sentenças publicadas (publicação na íntegra) da matéria “Admissão de Pessoal – Tempo Determinado”

Matéria	Quantidade por Exercício									
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
(a) ADMISSÃO DE PESSOAL - TEMPO DETERMINADO*	487	503	440	435	419	364	76	0	0	0
(b) TODAS AS MATÉRIAS	1164	1104	1009	888	787	671	144	0	0	0
(a) / (b) PROPORÇÃO	41,84%	45,56%	43,61%	48,99%	53,24%	54,25%	52,78%			

* Parâmetro de pesquisa utilizado: “Esta expressão ou frase exata”; palavra-chave buscada: “professor”.

Observação: Os processos podem incluir admissões de pessoal realizadas por outros órgãos jurisdicionados além das Prefeituras Municipais, como autarquias estaduais e municipais (por exemplo, instituições públicas de Ensino Superior). Pode-se afirmar, contudo, que a maioria dos processos são relativos ao Poder Executivo dos municípios.

Fonte: elaboração própria, a partir de dados obtidos do TCESP ([s.d.])b).

Cabe destacar que a matéria “Admissão de pessoal por tempo determinado” era tratada de forma apartada das contas municipais até 12/12/2020 – ou seja, possuía processo próprio e distinto do de análise das prestações de contas anuais -, a partir do qual passou a constar como item específico na fiscalização das contas anuais do Poder Executivo dos municípios. Os processos apartados não apreciados até a data foram arquivados sem efeito (TCESP, 2020a). Por esse motivo, houve queda acentuada na quantidade de processos apreciados sobre o referido assunto relativos ao exercício de 2019, os quais estavam em trâmite em 2020, bem como não constou nenhum processo apreciado nos exercícios de 2020 em diante.

Tabela 2 – Quantidade de processos de Contas Municipais com Relatório / Voto publicado, com apontamentos relativos à contratação de professores temporários

Matéria	Quantidade por Exercício									
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
(a) CONTAS MUNICIPAIS com apontamentos*	0	15	15	7	127	99	213	210	156	78
(b) TOTAL DE CONTAS MUNICIPAIS	811	846	874	715	657	691	674	642	640	260
(a) / (b) PROPORÇÃO	0	1,77%	1,72%	0,98%	19,33%	14,33%	31,60%	32,71%	24,38%	30,00%

* Primeiro parâmetro de pesquisa utilizado: “Esta expressão ou frase exata”; palavras-chave buscadas individualmente: “tempo determinado de professor”, “mais de 10% do quadro de professores”, “professor temporário”, “contratação temporária de professor”. Segundo parâmetro utilizado: “Esta expressão ou frase exata”

⁸ Os processos autuados no TCESP, relativos à prestação de contas municipais do exercício de 2023, estão em fase de instrução ou em trâmite, não havendo, até a data de conclusão do trabalho, apreciação ou decisão publicada.

para a palavra-chave “contratação de pessoal por tempo determinado”, em conjunto com “Qualquer uma dessas palavras” para a palavra-chave “professor temporário”.

Observação: as buscas foram realizadas individualmente para cada palavra-chave, sendo as quantidades apuradas em cada busca somadas para compor a quantidade final apresentada na tabela.

Fonte: elaboração própria, a partir de dados obtidos do TCESP ([s.d.]b).

Ressalvamos que, na pesquisa de processos de contas municipais da tabela anterior, pode haver processos com mais de um Relatório / Voto em razão de pedidos de reexame que ensejam nova emissão de decisão do TCESP. Ademais, observamos que a ferramenta de busca de jurisprudência do TCESP baseada em palavras-chave possui limitações, pois depende da qualidade e precisão dos metadados associados ao conteúdo, sendo que a eficiência e a precisão do mecanismo de busca podem diminuir à medida que a quantidade de dados cresce. É possível que o mecanismo gere resultados que contenham as palavras-chave, mas não possuem efetivamente o assunto ou matéria procurada ou, inversamente, não localize a totalidade dos processos sobre o assunto por não conter as palavras-chave específicas presentes no conteúdo dos documentos dos processos.

Tais situações não afetam, contudo, o panorama geral da relevância do assunto ao longo dos anos para o TCESP. Podemos observar que, até 2019, cerca de metade dos processos apartados sobre admissão de pessoal por tempo determinado versavam a respeito da contratação de professores temporários. De 2020 a 2023, a proporção de processos de contas municipais com apontamentos referentes às contratações temporárias de professores girou em torno de um terço. Considerando o universo de 644 municípios de jurisdição do TCESP, são quantitativos difíceis de serem ignorados.

Um ponto interessante a ser destacado é a diminuição no percentual de processos relacionados ao tema central desta pesquisa, observada após a alteração nos procedimentos de análise e fiscalização a partir de 2020. Contudo, tendo em vista a relativa discricionariedade dos servidores incumbidos da fiscalização nos municípios, quanto à seleção de assuntos a serem analisados com base nos quesitos de relevância e materialidade, em contrapartida à autuação de todo ato de admissão por tempo determinado em processos anteriores à mudança procedimental, essa redução era esperada em maior ou menor grau.

2.3 LEGISLAÇÃO, JURISPRUDÊNCIA E ATUAÇÃO NO TRIBUNAL DAS CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Nos termos estabelecidos pelo artigo 37, inciso II, da Carta Magna (Brasil, 1988), tem-se como regra a admissão de servidor em caráter efetivo, por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos, para o provimento de cargos do Quadro de Pessoal, vagos e criados por lei de iniciativa do Chefe do Executivo. Nas palavras de Carvalho Filho (2015, p. 651), é o “mais idôneo meio de recrutamento de servidores públicos”, por garantir oportunidades iguais aos cidadãos de acesso a cargos públicos por meio de um sistema de seleção meritocrático e objetivo, garantindo ainda que os mais qualificados e aptos atendam às demandas da Administração Pública.

A admissão temporária de servidores, em detrimento da realização de concurso público, somente poderia ser admissível se houvesse situação emergencial inequívoca, específica e momentânea enfrentada pela administração pública, além de haver inquestionável interesse público. Ainda segundo Carvalho Filho (2015, p. 657):

Aqui a dispensa se baseia em razões lógicas, sobretudo as que levam em conta a determinabilidade do prazo de contratação, a temporariedade da carência e a excepcionalidade da situação de interesse público, pressupostos, aliás, expressos no art. 37, IX, da CF.

Ademais, conforme previsto na Deliberação TC-A-015248/026/042 (TCESP, 2004), mesmo sendo um caso excepcional, a contratação por tempo determinado deveria preceder de seleção pública, em consonância com os princípios constitucionais da moralidade, impessoalidade e isonomia, sendo dispensada apenas quando da inviabilidade de execução de processo seletivo pela urgência.

Os fatores de excepcionalidade e interesse público, no entanto, têm sido alvo de interpretações discricionárias nas diversas esferas de governo, e os entes municipais paulistas não são diferentes. Não é de hoje que o Tribunal de Contas tem se manifestado contrário à contratação excessiva de professores temporários na rede pública de ensino.

Nesse sentido, há inúmeras sentenças, em processos apartados de admissões de professores por tempo determinado, julgadas irregulares porque os órgãos não demonstraram a excepcionalidade e situação extraordinária que justificariam a contratação temporária em prejuízo do concurso público. A título de exemplo, citamos

o trecho de uma delas, referente ao processo TC-018689.989.18, em sede de recurso ordinário (ref. TC-002936.989.14), da Prefeitura Municipal de Promissão, referente ao exercício de 2013 (TCESP, 2019, p. 5 e 6):

Ademais, verifico que a Prefeitura Municipal realizou concursos públicos para o provimento de cargos efetivos de docentes em 2009/2010 (TC-000995/001/10 e 001168/001/11 – 35 admissões) e depois somente em 2015 (eTC-012679/989/16 – 32 admissões), ao passo que nesse ínterim, concomitantemente, também realizou inúmeras contratações por tempo determinado de Professores, conforme consta nos TCs000986/001/10 e 000994/001/10 (2009 – 34 admitidos), TCs-001167/001/11 e 001169/001/11 (2010 – 29 admitidos), TCs-001170/001/12 e 001171/001/12 (2011 – 23 admitidos), eTCs-002630/989/13 e 002631/989/13 (2012 – 40 admitidos), eTCs-008169/989/15, 008170/989/15 e 008171/989/15 (2014 – 102 admitidos), eTCs-012678/989/16, 012681/989/16 e 012685/989/16 (2015 – 92 admitidos), demonstrando que privilegia a exceção constitucional à regra.

Ressalto, por oportuno, que situações excepcionais ocorrem com frequência no âmbito de qualquer Administração, como afastamentos de servidores titulares de cargo por motivos de férias e licenças, porém tais ocorrências devem ser demonstradas concretamente, caso a caso, pois a ausência de justificativas legítimas, que amparem as contratações temporárias previstas no artigo 37, IX, da CF/88, sugere burla à regra do concurso público prevista no inciso II do mesmo dispositivo constitucional. (...)

Em processos mais recentemente julgados de exame de contas anuais das prefeituras municipais, também se observam apontamentos relativos às contratações temporárias de professores, como o trecho do processo TC-004162.989.22, referente à Prefeitura de Monte Alegre do Sul, no exercício de 2022 (TCESP, 2024, pp. 2, 5, 14 e 15):

As principais ocorrências anotadas no relatório de fiscalização são as seguintes, em síntese: (...)

C.1.10.1. CONTRATAÇÕES DE PESSOAL POR TEMPO DETERMINADO:

- Admissão de 109 pessoas por contratação direta, sem processo seletivo, para diversos cargos, assim como verificado no exercício de 2021, em flagrante inobservância dos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade e, conseqüentemente, do concurso público, positivados na Carta Magna em seu art. 37, caput, e incisos II e IX;

- Entre os profissionais contratados estão professores, auxiliares de desenvolvimento infantil, merendeiras, psicóloga, ajudantes gerais, escriturários, técnicos de enfermagem, agentes de atendimento ao público da saúde, motoristas, enfermeiros, farmacêutico, fisioterapeuta, operador chefe de máquina e operador de ETE;

- Professores contratados por tempo determinado na data de início do ano letivo, haja vista a falta de planejamento para a realização de processo seletivo;
- Contratação direta de professores mesmo após a finalização do processo seletivo.

(...)

À margem do parecer, determino que se expeça ofício ao Executivo, via sistema eletrônico, com as seguintes recomendações, sem prejuízo das já expostas no decorrer deste voto: (...)

– adeque as contratações de pessoal às disposições do art. 37, inc. II, da Constituição Federal, priorizando, sempre, as admissões via concurso público; observe o grau de escolaridade mínimo compatível com as atribuições dos cargos em comissão, nos termos do Comunicado SDG 32/2015; (...)

Há outras irregularidades comumente apontadas pelo TCEP nesse tipo de admissão pelas Prefeituras Municipais, entre as quais destacam-se a ausência de devido processo seletivo, ou, quando existente, a falta de critérios objetivos nas avaliações ou mesmo ausência de avaliação por provas, a avaliação sem requisito de nota mínima para aprovação (nota de corte), a não observância da ordem de classificação final e homologada nas convocações e mesmo a contratação de pessoas que sequer se candidataram ao processo seletivo ou constavam de lista de classificação.

A administração pública municipal, ao apresentar as contrarrazões para os respectivos apontamentos da fiscalização, por vezes justificam a adoção das contratações temporárias pela substituição de docentes efetivos afastados por motivos de licenças diversas previstas em lei, remoção, licença prêmio, participação em eleição e assunção a cargos diretivos (TCEP, 2020b). Essas são excepcionalidades que podem justificar o procedimento adotado, uma vez inviável prover em caráter permanente cargos desocupados transitoriamente, ou seja, cujos titulares poderão retornar para assumi-los a qualquer momento.

Contudo, nem todas as situações se amoldam ao que descrevem os jurisdicionados. Verificou-se em outra situação, não incomum em outros municípios, a contratação de temporários para a ocupação de cargos vagos por aposentadoria ou exonerações de efetivos ou para assunção de aulas livres, o que requereria necessariamente o provimento de cargos efetivos por meio de concurso público (TCEP, 2020c).

Além do mais, desde 2008, o TCEP realiza diversas fiscalizações de natureza operacional abordando programas da Educação Estadual. No âmbito municipal, em

2014, efetuou uma ampla fiscalização envolvendo as redes de ensino de 56 municípios paulistas cujo objetivo foi analisar dois aspectos: “(1) a valorização do corpo docente e (2) a disponibilidade de uma série de instalações e recursos pedagógicos essenciais ao pleno desenvolvimento das dinâmicas de ensino-aprendizagem” (TCESP, 2015, p. 5). Quanto ao primeiro quesito, a fiscalização abordou as seguintes condições:

- **A garantia de oportunidades de formação continuada e desenvolvimento profissional para os professores** e demais membros da equipe de gestão escolar (diretor, vice-diretor e coordenadores pedagógicos), seja através de atividades coletivas realizadas na própria escola, seja por meio da oferta de cursos de aperfeiçoamento profissional em outras instituições;
- **A existência de planos de carreira nas redes de ensino** dos municípios selecionados, e a observância, pelos respectivos Executivos, do piso salarial dos profissionais do magistério público da Educação Básica, porquanto a valorização da categoria encontra-se estreitamente associada às políticas de remuneração de seus profissionais;
- **As taxas de rotatividade de professores** e membros das equipes de gestão escolar; a presença, nas redes municipais, de docentes temporários e cuja formação acadêmica não os habilita para o exercício do magistério; e, finalmente, a extensão da jornada semanal de trabalho a que se dedicam, tendo em vista que a valorização docente envolve, além dos elementos mencionados nos dois itens anteriores, a garantia de condições para o desenvolvimento das comunidades escolares, especialmente no tocante à estabilidade profissional de seus membros (TCESP, 2015, pp. 5 e 6, grifo nosso).

Além da importância do referido trabalho para o controle social, ele teve finalidade educativa e deixou indicado que, para o conceito de uma boa aplicação dos recursos da educação, não seria mais suficiente o mero investimento dos 25% constitucionais e dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁹. A qualidade dos gastos passou a ser objeto de análises pela fiscalização.

O resultado deste trabalho foi uma cartilha denominada “A Fiscalização da Rede Escolar Municipal”, amplamente divulgada na internet com a seguinte conclusão:

Os apontamentos realizados pelas equipes de fiscalização revelaram que a grande maioria das redes municipais de ensino pesquisadas é composta por escolas cujos recursos pedagógicos e instalações físicas não facultam a estudantes, docentes e demais membros da

⁹ Trata-se de um fundo especial, de âmbito estadual, composto de recursos decorrentes de impostos e transferências estaduais, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à Educação, instituído pela Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado atualmente pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, [s.d.]a).

comunidade escolar condições ideais para o desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, **diversos municípios não promovem – ou o fazem de maneira precária – políticas de valorização profissional dos docentes, negligenciando a instituição de programas consistentes de formação continuada e de planos de carreira que estimulem e recompensem os professores por sua permanência na rede municipal de ensino, bem como por seus esforços de aprimoramento de competências e habilidades profissionais** (TCESP, 2015, p. 39, grifo nosso).

2.4 O ÍNDICE DE EFETIVIDADE DA GESTÃO MUNICIPAL (IEG-M)

De acordo com o TCESP (2022b), o Índice de Efetividade da Gestão Municipal (IEG-M) é uma ferramenta, criada em 2015 pela Corte de Contas paulista, num contexto de resposta à crescente necessidade de se avaliar a gestão pública pelos resultados que ela proporciona, com o objetivo de ir além da “aferição da conformidade com as normas de execução orçamentária e de regularidade das despesas” (TCESP, 2022b). Propõe-se a avaliar a eficácia das políticas públicas implementadas pelos municípios paulistas, verificando o atendimento aos princípios da Economia, da Eficiência, da Eficácia e da Efetividade em concomitância com o respeito às atribuições constitucionais e legais dos entes federativos municipais.

O IEG-M tem como objetivo mensurar a qualidade da gestão pública nos municípios do estado de São Paulo (exceto a capital), de forma objetiva, fornecendo um diagnóstico detalhado, permitindo identificar pontos fortes e fracos na administração municipal, promovendo a transparência e incentivando a adoção de boas práticas de gestão. O índice permite visualizar sete dimensões, cada uma representando um aspecto essencial da gestão pública municipal, na perspectiva do TCESP: Planejamento, Gestão Fiscal, Educação, Saúde, Meio Ambiente, Cidades Protegidas e Governança em Tecnologia da Informação.

O IEG-M é calculado com base em três tipos de fontes: (1) dados governamentais como o IBGE, o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Saúde (MS), entre outros; (2) dados inseridos pelos jurisdicionados no sistema próprio do TCESP, a Divisão de Auditoria Eletrônica de São Paulo (Audesp); e informações coletadas a partir do preenchimento de questionário anual do IEG-M pelas prefeituras municipais.

Cada dimensão possui um conjunto de indicadores específicos que são utilizados para avaliar a performance do município naquela área. Os indicadores são

ponderados de acordo com sua importância relativa dentro de cada dimensão. Essa ponderação é definida pelo TCESP com base em critérios técnicos e metodológicos.

Para cada dimensão, é calculada uma nota que varia essencialmente de 0 a 1, onde 1 representa o desempenho máximo possível. A nota de cada dimensão é obtida pela média ponderada dos indicadores que a compõem. A nota final do IEG-M é a média ponderada das notas das sete dimensões. Cada dimensão tem um peso específico na composição da nota final, refletindo sua importância relativa na gestão pública municipal.

As notas finais são classificadas em uma escala que vai de “A” a “C”, conforme os seguintes critérios:

Quadro 1 – Classificação e critérios para notas do IEG-M

Notas	Significado	Crítérios
A	Altamente efetiva	IEG-M maior ou igual a 90% da nota máxima e ao menos 5 (cinco) índices componentes com nota A
B+	Muito efetiva	IEG-M maior ou igual a 75% e menor que 90% da nota máxima
B	Efetiva	IEG-M maior ou igual a 60% e menor que 75% da nota máxima
C+	Em fase de adequação	IEG-M maior ou igual a 50% e menor que 60% da nota máxima
C	Baixo nível de adequação	IEG-M menor que 50% da nota máxima

Fonte: elaboração própria, a partir de informações obtidas do TCESP (2022b).

Para compor o índice da dimensão Educação (I-Educ), as prefeituras municipais respondem a um questionário com diversos quesitos de gestão municipal referentes ao Ensino Infantil (creches e pré-escolas) e ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), além de a pontuação incluir dados oficiais do censo escolar, INEP e do sistema Audep. O I-Educ possui peso de 20% na pontuação final do IEG-M, sendo o maior peso dentro da composição final, similar ao das dimensões de Saúde, Planejamento e Gestão Fiscal.

As questões que tratam de assuntos relacionados ao corpo docente resumem-se nos seguintes aspectos: nível de formação acadêmica, quantidade e tipo de ausências, remuneração (piso salarial), capacitação oferecida pela gestão municipal, regularidade do corpo docente, realização de reunião entre professores e pais ou responsáveis, existência de plano de cargos e salários do magistério e de programa de inibição de absenteísmo de professores, e o atendimento ao mínimo constitucional¹⁰ de despesas com profissionais da educação utilizando recursos do

¹⁰ De acordo com o inciso XI do art. 212-A da CF/88, ao menos 70% do recurso do FUNDEB deve ser destinado ao pagamento de profissionais da Educação Básica em efetivo exercício (Brasil, 1988).

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

2.5 PERGUNTA DE PESQUISA

As perguntas de pesquisa são fundamentais para guiar a investigação e determinar o foco do estudo. Inicialmente, a pesquisa foi planejada para abranger seis municípios do estado de São Paulo com características distintas entre si, cuja metodologia de seleção de municípios será detalhada na seção e subseções seguintes.

O presente trabalho pretendia, originalmente, responder às seguintes perguntas, focadas no Ensino Fundamental:

1. Quais são os principais fatores - internos e externos à gestão pública municipal - que influenciam negativamente para a admissão e retenção de professores efetivos do Ensino Fundamental nas redes municipais de Ensino no Estado de São Paulo?
2. Inversamente, quais são os principais fatores que estimulam a contratação de professores temporários do Ensino Fundamental pelas redes municipais de Ensino no Estado de São Paulo?
3. Como a atuação do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo pode ser aperfeiçoada e mais efetiva, quanto à avaliação das políticas públicas direcionadas à manutenção de um quadro efetivo de professores qualificados nos municípios paulistas, tendo sido identificados os fatores das questões anteriores?

Contudo, após esforços em contatar a Administração de nove municípios, apenas o município de Olímpia aceitou participar da pesquisa, bem como autorizou a visita da autora nas escolas municipais para entrevistar e dialogar com respectivos diretores e professores.

Dessa forma, devido a mudanças no escopo do estudo, o trabalho foi ajustado para um estudo de caso aprofundado nesse único município. Esta mudança permitiu uma análise mais detalhada e contextualizada das práticas e desafios enfrentados por esse município específico. Consequentemente, as perguntas de pesquisa foram revisadas para se adequarem ao novo escopo.

Com a mudança de escopo, as perguntas de pesquisa foram revisadas para focar no estudo de caso do município participante:

1. Quais são os principais desafios enfrentados pelo município na admissão e retenção de professores efetivos nas escolas de Ensino Fundamental?
2. De que forma o sistema de gestão de pessoas no município contribui ou não para admissão e retenção de professores efetivos qualificados?
3. Quais são as percepções dos servidores do setor de Educação no município quanto ao sistema de ensino municipal e quanto às experiências próprias nos respectivos cargos?
4. Como a atuação do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo pode ser aperfeiçoada e mais efetiva, quanto à avaliação das políticas públicas direcionadas à manutenção de um quadro efetivo de professores qualificados nos municípios paulistas, com base nos achados do estudo de caso?

Independentemente do escopo, a pesquisa não apenas objetiva abordar um assunto de relevância para o conhecimento e a prática profissional da autora, mas também se espera que os resultados possam ser compartilhados com os demais servidores do TCESP, para uma compreensão mais aprofundada e enriquecida do contexto dos municípios jurisdicionados na questão da gestão do ensino público, convertida em ações fiscalizatórias e de auditoria mais conscientes e focadas, não apenas no âmbito das conformidades constitucionais e legais, mas cada vez mais na efetividade da gestão de políticas públicas municipais.

A metodologia utilizada ao longo desta pesquisa está detalhada na seção a seguir. Além disso, serão abordados alguns estudos acadêmicos (materiais publicados em livros, artigos científicos, dissertações e teses) que estejam alinhados com o tema da pesquisa. Esses materiais devem fornecer dados, informações, análises ou resultados que possam apoiar este trabalho, tanto no embasamento teórico quanto na identificação de fatores que dificultam a admissão de professores e de motivos que contribuem para a alta taxa de rotatividade desses profissionais e suas respectivas consequências, já estudados e analisados na academia. O estudo da literatura também embasou a elaboração de questionários para a fase de coleta de dados primários, detalhada posteriormente.

3 METODOLOGIA

A natureza desta pesquisa é mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos. A combinação dessas abordagens permite uma análise detalhada e abrangente, integrando dados numéricos e estatísticos a uma compreensão mais detalhada do contexto dos desafios das gestões municipais quanto à manutenção do quadro docente efetivo.

Creswell e Creswell (2018) destacam três tipos básicos de projeto de pesquisa fundamentados no método misto:

- Sequencial explicativo: conduz-se primeiramente uma pesquisa quantitativa, em que são analisados os resultados, para posteriormente utilizar a pesquisa qualitativa para explicar tais resultados com maiores detalhes. Nesse tipo de projeto, os dados qualitativos servem para explicar os fenômenos encontrados na pesquisa quantitativa;
- Sequencial exploratório: a ordem dos procedimentos inverte-se, para conduzir primeiramente uma pesquisa qualitativa, em que são exploradas as visões dos participantes, cujos resultados podem ser usados para identificar instrumentos adequados a serem usados na pesquisa quantitativa subsequente ou especificar variáveis importantes num estudo quantitativo de acompanhamento.
- Convergente: os dados quantitativos e qualitativos são mesclados no intuito de gerar uma análise mais abrangente da pergunta ou problema de pesquisa. Nessa modalidade, ambos tipos de dados são coletados de forma concomitante, sendo depois integrados e interpretados em seu conjunto global, possibilitando ainda a investigação ou explicação de contradições e inconsistências.

Com base nas perguntas da presente pesquisa, deduz-se que o tipo mais adequado de projeto com abordagem mista é o convergente. Parte-se do pressuposto que dados quantitativos e qualitativos oferecem tipos de informação diferentes e, conjuntamente, podem gerar uma imagem mais ampla do problema de pesquisa.

A pesquisa foi realizada em duas etapas: coleta e análise de dados secundários, e coleta e análise de dados primários.

3.1 COLETA DE DADOS SECUNDÁRIOS

A etapa inicial envolve a compilação e análise de documentos como relatórios governamentais, de institutos de pesquisa e do próprio TCESP.

Em seguida, foram realizadas a coleta e a análise prévia de dados quantitativos de indicadores educacionais disponibilizados pelo INEP ([s.d.]a), tendo, como base principal, o Indicador de Regularidade do Corpo Docente (IRD) para classificação dos municípios paulistas, da pontuação mais baixa à mais alta, quanto à permanência dos mesmos professores nas escolas de sua rede de ensino.

Outros indicadores, como a Remuneração Média dos Docentes, Adequação da Formação Docente, Percentual de Docentes com o Curso Superior e Esforço Docente, foram analisados e cruzados com o IRD para apurar possíveis correlações entre fatores diretamente relacionados ao corpo docente. O foco da coleta é o conjunto de prefeituras municipais de todo o Estado de São Paulo, exceto a capital, considerando os dados mais recentemente disponibilizados pelo INEP.

Também foram analisados os dados disponíveis nos sistemas de prestação de contas do TCESP, sobretudo os dados do Sistema AudeSP, considerando apenas as informações que são (ou deveriam ser) divulgados pelos órgãos públicos municipais¹¹ e do questionário do IEG-M com as respostas, referente ao ano-base 2022, o mais recentemente divulgado em *website* dedicado do Tribunal de Contas (TCESP, 2023). Os dados verificados foram comparados com aqueles supramencionados do INEP, para verificar possíveis tendências ou correlações entre as diferentes bases de dados.

3.2 COLETA DE DADOS PRIMÁRIOS

A fase da coleta de dados primários consiste na realização de entrevistas semiestruturadas para captar o contexto da rede e do ambiente escolar, originalmente em seis municípios pré-selecionados. Os participantes das entrevistas compor-se-iam de secretários/coordenadores municipais da Educação, diretores de escolas municipais de Ensino Fundamental e professores do quadro de servidores efetivos e temporários das mesmas escolas municipais selecionadas.

¹¹ Em conformidade com a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Lei de Acesso à Informação).

O propósito original das entrevistas seria comparar, entre municípios distintos, os aspectos no ambiente educacional que afetam a rotina e atuação do corpo docente, a nível estratégico (da gestão municipal na área de Educação), nível de gestão (nas escolas municipais), a nível operacional (quanto ao funcionamento e estrutura das escolas municipais) e a nível pessoal (pela perspectiva própria do corpo docente).

Contudo, considerando a mudança de escopo da pesquisa para focar no município de Olímpia, propôs-se aproveitar as entrevistas para entender a perspectiva dos servidores de cada nível de atuação na Educação quanto aos aspectos de gestão de pessoal no ensino municipal, bem como demais fatores que influenciam no trabalho da gestão e do corpo docente nas escolas. Fizeram parte das entrevistas: a Secretária Municipal de Educação, cinco Diretoras de unidades de ensino da rede municipal, e quatro Professoras de unidades municipais de ensino distintos.

O modelo dos questionários elaborados para cada tipo de cargo/função na Educação municipal encontra-se nos Apêndices A, B e C deste trabalho. Foram criados por meio da ferramenta “Forms” da Microsoft Office, que permite o preenchimento de forma online e remota e salvamento automático das respostas em nuvem. Destaca-se que os questionários utilizados neste estudo foram submetidos à aprovação prévia pelo Comitê de Conformidade Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, assegurando a ética da pesquisa e o respeito aos direitos dos entrevistados.

Seguiu-se um roteiro semiestruturado que permitiu a exploração aprofundada das questões referentes à gestão de pessoas, à gestão das unidades escolares e à atuação dos professores. Esse roteiro teve como base um documento publicado pela Todos pela Educação, denominado “Educação Já nos Municípios” (2020), em que destaca três pilares principais para o desenvolvimento de bons professores nas redes municipais: o preparo, a motivação e a existência de condições adequadas para a prática da docência. Ainda se divide cada pilar ou caminho em recomendações de políticas educacionais a serem adotadas, conforme resumidas, não exaustivamente, no diagrama a seguir:

Figura 1 – Tripé do desenvolvimento de bons professores



Fonte: elaboração própria, a partir de informações obtidas de Todos pela Educação (2020).

O público-alvo foi convidado a participar da pesquisa de forma voluntária, mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo encontra-se no Apêndice D deste trabalho. O TCLE assegurou o anonimato dos participantes e autorizou a gravação das entrevistas unicamente para fins de transcrição, análise e uso em paráfrases ou citações anonimizadas no presente trabalho.

As entrevistas foram conduzidas em locais e horários convenientes para os participantes, sendo seis delas realizadas de forma presencial, e quatro de forma remota por meio de aplicativo de reunião *online*. As entrevistas foram gravadas em áudio e com trechos relevantes posteriormente transcritos para análise. Devido à extensão das entrevistas, que correspondem a cerca de 8 horas e 24 minutos de gravação, optou-se por não incluir as respectivas transcrições integrais como apêndices nesta dissertação. No entanto, para garantir a transparência e a

possibilidade de verificação das análises realizadas, as transcrições completas poderão ser disponibilizadas mediante solicitação.

Os trechos mais relevantes das entrevistas foram incluídos ao longo do texto para ilustrar os principais achados e apoiar as discussões apresentadas. Todos os dados foram armazenados de forma segura, garantindo a confidencialidade das informações fornecidas pelos participantes.

Adotou-se a metodologia de análise de conteúdo, uma sistematização de análise de dados qualitativos que consiste em descrever e interpretar as falas coletadas nas entrevistas, verificando com maior profundidade a subjetividade do pesquisador em relação ao objeto e o contexto de pesquisa, “com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva” (Silva; Fossá, 2015, p. 2).

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo pode ser resumida nas seguintes etapas sequenciais:

- Pré-análise: em que se sistematiza as ideias iniciais, por meio da leitura geral e organização do material escolhido para análise;
- Exploração do material: trata da codificação, ou seja, transforma-se o material coletado, por meio do recorte em unidades de registro, onde são identificadas palavras-chave, categorizadas e agrupadas em temas. Envolve a identificação e interpretação de padrões de significado (ou tema) recorrente no discurso dos entrevistados;
- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: nessa última etapa, o conteúdo previamente categorizado é processado para produzir significância, submetido ainda a testes de validação, para, em seguida, aplicar inferências e interpretações pelo analista.

Para as etapas de exploração de material e tratamento de resultados, foram ainda utilizados os seguintes procedimentos sobre os dados primários coletados:

- Análise de conteúdo quantitativa: em que pese os dados coletados partam de uma amostra pequena e específica, não permitindo a generalização dos resultados para uma população maior (outros municípios do Estado de São Paulo, por exemplo), ainda é possível quantificar a frequência com que certos assuntos são mencionados nas entrevistas, permitindo uma visão geral das principais preocupações de gestores e professores da rede municipal de Olímpia;

- Análise narrativa: visa entender as histórias pessoais e trajetórias profissionais dos participantes, quando compartilhadas durante as entrevistas, permitindo compreender melhor as respostas dadas às questões sobre motivação e desafios enfrentados no sistema de ensino municipal;
- Triangulação de dados: baseia-se no cruzamento de informações obtidas nas entrevistas com demais fontes de dados, como documentos públicos, dados do Censo Escolar e legislação municipal, entre outros. A triangulação auxilia na validação e consistência dos resultados das entrevistas ou a identificar possíveis discrepâncias. Segundo Paranhos *et al.* (2016), trata-se de uma perspectiva confirmatória para alinhar o nível de convergência dos dados coletados de diferentes fontes ao nível de consistência dos resultados de pesquisa.

3.3 CRITÉRIO DE SELEÇÃO DE MUNICÍPIOS

No escopo original do trabalho, para uma análise comparativa abrangente dos dados primários coletados, foram selecionados inicialmente seis municípios paulistas pelo critério de pontuação do Indicador de Regularidade do Docente da Educação Básica (IRD) elaborado pelo INEP, sendo em pares com pontuações mais altas, médias e mais baixas do indicador dentro do Estado de São Paulo.

A seleção de municípios com diferentes pontuações permitiria identificar padrões e variações que podem não ser evidentes em uma amostra homogênea, explorar como fatores contextuais, recursos financeiros, políticas educacionais locais e características socioeconômicas influenciam a regularidade do docente. Também permite avaliar o impacto de intervenções específicas ou diferenças nas políticas educacionais e identificar quais estratégias são mais eficazes na melhoria da regularidade do docente.

Ao comparar municípios com pontuações altas no IRD com aqueles com pontuações médias e baixas, por sua vez, pretendia-se identificar boas práticas e políticas eficazes que contribuem para a regularidade do docente. Essas práticas podem servir como modelos para outros municípios que enfrentam dificuldades.

Ultimamente, a comparação multifacetada visa garantir uma diversidade de perspectivas e experiências. Isso enriquece a análise e proporciona uma

compreensão mais holística dos desafios e soluções relacionados à admissão e retenção de professores.

Mesmo não sendo possível realizar a pesquisa nos seis municípios escolhidos inicialmente, o IRD serviu como uma ferramenta valiosa para outras análises comparativas entre os municípios paulistas. Possibilitou identificar padrões e variações com o cruzamento de outras características como tamanho populacional, regionalização, e recursos financeiros dos municípios, mesmo sem a coleta de dados primários nos municípios inicialmente planejados.

3.4 O INDICADOR DE REGULARIDADE DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IRD)

O Indicador de Regularidade do Docente da Educação Básica (IRD) é uma métrica desenvolvida pelo INEP para “avaliar a regularidade dos docentes nas escolas de educação básica” no Brasil (INEP, 2015). O IRD parte do registro de permanência dos professores nas escolas em atividade nos últimos cinco anos a partir do exercício de análise. Tal registro é informado no Censo Escolar¹² pelas redes estaduais e municipais de ensino público, bem como pelas instituições de ensino particular, de forma anual e obrigatória, por meio de formulários preenchidos e inseridos ou migrados para o banco de dados do INEP por meio de sistema próprio intitulado Sistema Educacenso.

Na metodologia do indicador, considera-se todos os docentes de todas as escolas cadastradas que tenham sido informados pelo menos uma vez dentro do período analisado, sendo o vínculo de cada docente com a escola em que leciona contado uma única vez para cada escola em que atua.

O IRD é calculado pela soma de dois componentes:

- Pontuação por Presença (PP), que depende da atuação do professor na escola no mesmo ano; e
- Pontuação por Regularidade (PR), que depende da atuação do professor na escola no mesmo ano e no ano seguinte, resumidas na tabela a seguir:

¹² É a principal pesquisa estatística da Educação Básica no Brasil, “em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de Educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país”. (INEP, 2024b).

Tabela 3 – Pontuação por Presença e por Regularidade do docente na escola por ano de atuação

Ano	Pontuação por Presença (PP)	Pontuação por Regularidade (PR)
X	60	-
X-1	30	15
X-2	20	5
X-3	15	2,5
X-4	12	1,5

Fonte: elaboração própria, a partir de informações obtidas do INEP (2015).

As fórmulas de cálculo estão extensivamente demonstradas na Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015 (INEP, 2015) que, em suma, podem ser explicadas da seguinte forma:

Considerando o período de 2019 a 2023, determinado professor em uma escola receberá uma pontuação de acordo com a Tabela 3 anterior, que será a soma das PPs para cada ano que se fizer presente nessa escola, acrescida de um bônus, que é a PR, para cada ano consecutivo anterior que se fizer presente na mesma escola.

Exemplificando, se um professor esteve ativo em uma escola apenas em 2019, sua pontuação final será de 12 (pois receberá apenas a PP daquele ano). Porém, se esteve ativo em 2019 e 2020, terá pontuação final de 28,5 (referente a 12 da PP de 2019, acrescido de 1,5 da PR de 2019 e de 15 da PP de 2020). Alternativamente, se esteve ativo apenas em 2019 e 2021, terá pontuação final de 32 (referente a 12 da PP de 2019, acrescido de 20 da PP de 2021, sem nenhum bônus de PR).

Podemos concluir, pela forma de cálculo, que “se premia” o professor que esteve ativo nos anos mais recentes em um grau maior, mesmo que não atue em anos consecutivos, que aquele que esteve ativo em anos mais distantes e consecutivos. Uma forma de interpretar essa metodologia é que se aplica um juízo de valor que preza pela presença do professor em determinada escola em anos mais recentes do período de análise ou, inversamente, deprecia a saída do professor nos anos mais recentes (o que significaria, em essência, um indicativo de rotatividade nos anos mais recentes).

A referida nota técnica do INEP (2015) apresenta, em seu apêndice, todas as combinações possíveis de pontuação final dependendo dos anos de ausência ou presença do professor na escola, que pode variar de 12 a 161.

O IRD é um indicador que varia de 0 a 5, sendo nada mais que a padronização da pontuação final (soma das PPs e das PRs) para essa faixa, utilizando-se a seguinte fórmula:

$$IRD = 5 \times \frac{PF}{161}$$

Onde PF é a pontuação final resultante da soma das PPs e PRs conforme a combinação de anos presentes e ausentes do professor em determinada escola.

Dessa forma, quanto mais próximo de zero é o IRD de um professor, mais irregular ele é considerado, e quanto mais próximo de 5, mais regular é. O IRD de uma escola é então a média dos IRDs de seus professores, ativos em pelo menos um dos cinco anos de análise do indicador. Seguindo lógica similar, a média de IRD de uma rede municipal de ensino é determinado pela média de IRD de suas unidades de ensino.

Abrimos uma ressalva quanto à possível fragilidade ou limitação quando se utiliza base dados e registros de caráter declaratório, como é o caso do IRD, uma vez que, não sendo os dados validados pelo próprio INEP ou outra instituição independente, podem estar sujeitos a questões de fidedignidade e confiabilidade, além de erros de interpretação ou de preenchimento dos formulários de coleta pelas escolas e redes de ensino. Não obstante, os dados do Censo Escolar e o IRD são a alternativa mais próxima da ideal para o presente estudo, considerando a cobertura abrangente das escolas municipais, a credibilidade e padronização de uma fonte oficial e a disponibilidade e acessibilidade ao público.

3.5 FILTRO E SELEÇÃO DOS MUNICÍPIOS PELO IRD

Para o presente estudo, utilizou-se como base os dados de IRD por escola do ano-base 2023. Em outras palavras, considera-se a análise da regularidade do corpo docente pelos dados obtidos do Censo Escolar no período de 2019 a 2023. O processo de filtragem, classificação e seleção consistiu nas seguintes etapas:

- a) Média de IRD inicial por município (denominada “IRD Inicial”):

Da planilha disponibilizada pelo INEP (2024a), calculou-se a média do IRD de cada município, considerando as escolas municipais urbanas de todas as etapas de ensino. Para isso, foram excluídos os registros de escolas (linhas da planilha) que não correspondiam aos critérios de localização “Urbana”¹³ e dependência administrativa

¹³ Considerando a heterogeneidade da situação das escolas rurais com relação às urbanas, o presente trabalho visou focar nas unidades de ensino no meio urbanos apenas.

“Municipal”. Por motivos desconhecidos à autora, o Município de Embaúba, embora possua rede municipal de ensino, não possuía nenhum registro de suas escolas municipais na base de dados do IRD, motivo pelo qual o município fora excluído da análise.

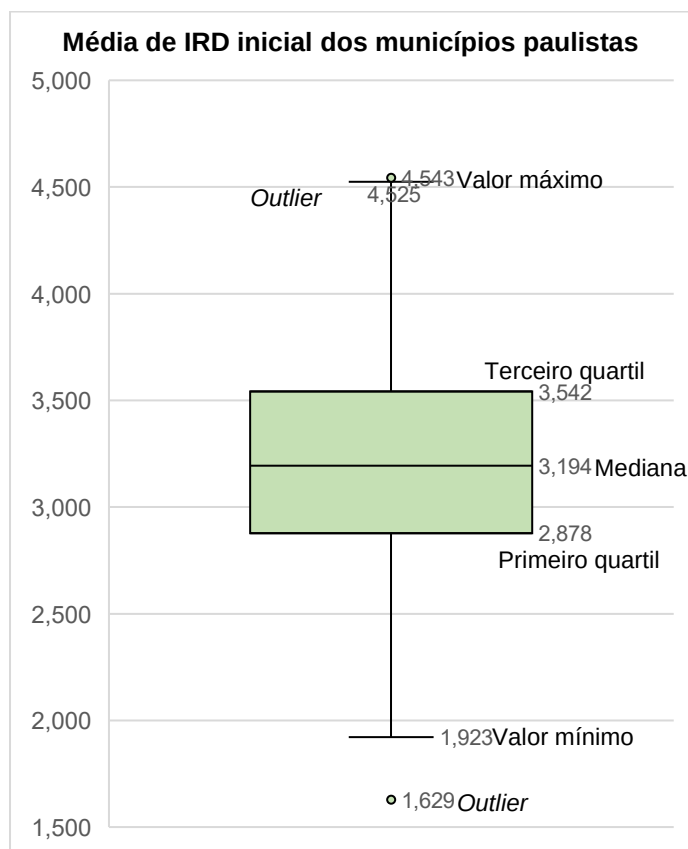
Embora o presente estudo tenha como foco as escolas municipais de Ensino Fundamental, essa primeira etapa visa levar em consideração a consistência do IRD em todas as etapas de ensino, o que pode refletir na consistência da gestão municipal na manutenção dos professores efetivos nas escolas. O apêndice E lista o IRD Inicial calculado de cada município e classificada em valor decrescente.

b) Classificação em IRD alto, médio e baixo:

Para a classificação do IRD Inicial em alto, médio e baixo, utilizou-se a ferramenta gráfica denominada *boxplot* ou diagrama de caixa, que permite visualizar a distribuição de um conjunto de dados numérico (os valores de IRD Inicial nesse caso). Ele fornece uma visão resumida de cinco medidas estatísticas importantes: o valor mínimo (IRD Inicial mais baixo¹⁴), o valor máximo (IRD Inicial mais alto¹⁵), o primeiro quartil (o valor que delimita os 25% valores inferiores de IRD Inicial), a mediana (o valor que separa a metade dos IRDs Iniciais mais altos dos mais baixos) e o terceiro quartil (o valor que delimita os 25% valores superiores de IRD Inicial). Pode haver também valores denominados *outliers*, que representam valores atípicos ou extremos no conjunto de dados.

O gráfico a seguir representa o *boxplot* do conjunto de IRDs Iniciais calculados no item a) anterior:

¹⁴ Sem considerar os *outliers*.

Gráfico 2 – *Boxplot* da média de IRD inicial dos municípios paulistas

Fonte: elaboração própria, a partir de dados obtidos do INEP (2024a).

A partir do gráfico, pode-se inferir que o valor mais baixo encontrado no conjunto de IRDs Iniciais (1,629) não é considerado o valor mínimo por ser atipicamente baixo. Os valores abaixo de 2,878 (primeiro quartil) representam 25% dos valores mais baixos de IRD Inicial, as quais foram classificadas, para fins de pesquisa, como IRD baixo. As médias acima de 3,542 (terceiro quartil), por sua vez, representam 25% dos valores mais altos de IRD Inicial, sendo classificadas para esta pesquisa como IRD alto. Por fim, a metade restante dos IRDs Iniciais encontram-se entre os valores 2,878 e 3,542, sendo classificadas, dessa forma, como IRD médio.

Tem-se, dessa forma, 148 municípios com IRD baixo, 299 municípios com IRD médio e 139 municípios com IRD alto, totalizando 587 municípios paulistas (incluindo a capital) que possuem escolas municipais no meio urbano.

- c) Média de IRD de escolas exclusivamente de Ensino Fundamental, por município (denominada “IRD EF”):

Para cada um dos segmentos de municípios, foi calculado um novo IRD médio, agora considerando apenas o IRD das escolas municipais urbanas que oferecem exclusivamente o Ensino Fundamental. Assim, todas as escolas que oferecem Ensino Infantil e Ensino Médio, seja de modo exclusivo ou misto com Ensino Fundamental, foram excluídas do cálculo. O apêndice F lista o IRD EF calculado de cada município e classificado em valor decrescente, para cada segmento de IRD, baixo, médio e alto.

- d) Seleção dos municípios para coleta de dados primários:

Foram selecionados dois municípios de cada segmento (IRD baixo, médio e alto), considerando a possibilidade de coleta de dados de forma presencial. Além da autora, foram contratados dois auxiliares para a etapa de coleta, sendo a extensão geográfica possível em um raio de 120 km a partir dos municípios de São José do Rio Preto, Lins e Barueri.

No caso dos municípios dos segmentos de IRD baixo e alto, foram selecionados, dentro dos respectivos raios de busca, municípios com valores inferiores e superiores mais extremos de IRD EF.

Em cada par de municípios de cada segmento, buscou-se selecionar municípios com tamanho populacional distintos entre si, para que pudesse haver maior heterogeneidade na seleção. Dessa forma, os municípios selecionados inicialmente foram os seguintes:

Tabela 4 – Seleção inicial de municípios para coleta de dados primários

Segmento	Nome do Município	IRD Inicial	IRD EF	População (habitantes)
IRD alto	Guararapes	4,42	4,34	31.043
IRD alto	Brejo Alegre	4,38	4,72	2.565
IRD médio	Araraquara	3,24	3,46	242.228
IRD médio	Olímpia	3,12	3,13	55.074
IRD baixo	Barueri	2,32	2,40	316.473
IRD baixo	Macaubal	1,63	1,89	7.481

Fonte: elaboração própria, a partir de dados obtidos do INEP (2024a) e IBGE (2023).

O contato com os municípios pré-selecionados iniciou-se na segunda quinzena do mês de julho de 2024, sendo que as Secretarias de Educação dos municípios de

Barueri e Guararapes exigiram a apresentação prévia de documentos para análise e decisão de deferimento ou não (sem definição de prazo de decisão) para a realização de entrevistas com os secretários municipais e visitas às escolas municipais. Os documentos requisitados foram: carta timbrada da instituição de ensino, atestando que a autora é aluna do curso de mestrado, declaração contendo os objetivos da pesquisa e descrição da coleta de dados, modelo do termo de consentimento livre e formulário integral contendo as questões abordadas nas entrevistas.

Considerando o objetivo de captar a espontaneidade das respostas dos entrevistados, e a falta de definição de prazo de resposta das Secretarias Municipais, optou-se por descartar esses municípios da pesquisa.

Os municípios de Brejo Alegre e Araraquara não deram retorno até a conclusão do período de coleta (primeira quinzena de setembro de 2024), sendo que não foi possível obter contato com nenhum responsável em Brejo Alegre. Por fim, houve recusa por parte da Secretaria Municipal de Educação de Macaúbal, com a justificativa da proximidade ao período de eleições, não autorizando a visita à escola municipal, inclusive.

Os seguintes municípios foram selecionados para substituir aqueles que apresentaram barreiras para a realização da coleta, sobretudo aqueles com IRD Inicial e IRD EF baixos:

Tabela 5 – Segunda seleção de municípios para coleta de dados primários

Segmento	Nome do Município	IRD Inicial	IRD EF	População (habitantes)
IRD baixo	Jandira	2,54	2,50	118.045
IRD baixo	Santana de Parnaíba	2,57	2,59	154.105
IRD baixo	Pirapora do Bom Jesus	2,47	2,12	18.370

Fonte: elaboração própria, a partir de dados obtidos do INEP (2024a) e IBGE (2023).

A Secretaria de Educação de Jandira apresentou requisitos similares aos de Barueri e Guararapes para análise da solicitação de pesquisa, o que também prejudicou a realização da coleta no município. O município de Santana de Parnaíba recusou sua participação na pesquisa, e, por fim, não houve retorno do município de Pirapora do Bom Jesus até a conclusão do período de coleta de dados.

A Secretaria Municipal de Educação do município de Olímpia foi a única a responder positivamente à participação nas entrevistas e autorização para realizar as coletas presencialmente nas escolas municipais. Dessa forma, foi necessária a mudança de escopo do trabalho, que originalmente visava coletar dados para análise

comparativa entre municípios de alto, médio e baixo IRDs, para uma análise aprofundada, um estudo de caso do sistema de Educação no município de Olímpia e a gestão de pessoas do quadro de docentes. Tal mudança permitiu uma análise mais detalhada e contextualizada dos desafios na admissão e retenção de professores efetivos no município selecionado.

3.6 O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA

A respeito da escolha pela aplicação do estudo de caso como estratégia de pesquisa, Yin (2001) delineia as estratégias para três principais propósitos de uma pesquisa - exploratório, descritivo ou explanatório -, a depender das seguintes condições:

(a) tipo de questão de pesquisa proposto, (b) na extensão de controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais efetivos e (c) no grau de enfoque em acontecimentos históricos em oposição a acontecimentos contemporâneos (Yin, 2001, p.24).

Cada estratégia possui um enfoque em certas condições, conforme o quadro a seguir, podendo haver sobreposição entre elas:

Quadro 2 – Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa

estratégia	forma de questão da pesquisa	exige controle sobre eventos comportamentais?	focaliza acontecimentos contemporâneos?
experimento	como, por que	sim	sim
levantamento	quem, o que, onde, quantos, quanto	não	sim
análise de arquivos	quem, o que, onde, quantos, quanto	não	sim/não
pesquisa histórica	como, por que	não	não
estudo de caso	como, por que	não	sim

Fonte: Yin, 2001, p. 24.

Segundo o quadro anterior, escolhe-se o estudo de caso quando se pretende examinar acontecimentos contemporâneos, sem a possibilidade de manipular ou controlar os eventos comportamentais (como usualmente se faz em um experimento), fazendo uso de técnicas usualmente aplicadas em uma pesquisa histórica (análise documental e de artefatos físicos e culturais), acrescido de outras fontes de evidências, como a observação direta e uma série sistemática de entrevistas (Yin, 2001, p.27).

Conforme Yin (2001, p.32), o estudo de caso advém da demanda por uma compreensão aprofundada de fenômenos sociais complexos, sendo uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos”.

A estratégia do estudo de caso pode abordar um único caso ou múltiplos casos como escopo. O interesse sobre um estudo de caso reside na singularidade ou na natureza comum das características do objeto estudado. Segundo Stake (1995), o estudo de caso pode ser classificado nos seguintes tipos:

- (i) intrínseco, quando um objeto particular de estudo se apresenta ao pesquisador sem que tenha sido especificamente selecionado pelo mesmo;
- (ii) instrumental, quando há uma necessidade de entendimento abrangente sobre uma situação, uma pergunta de pesquisa, que pode ser mais bem compreendida por meio do estudo de um caso em particular; e
- (iii) coletivo, quando há a escolha de mais de um objeto de estudo (múltiplos casos) para uma análise coordenada entre os estudos individuais com intuito de compreender algum aspecto mais abrangente, presente em todos os casos.

Não obstante, a “pesquisa de estudo de caso não é uma pesquisa de amostragem” (Stake, 1995, p. 4, tradução nossa). Em outras palavras, independentemente da escolha por uma amostra única ou pequenas amostras, dificilmente a estratégia do estudo de caso irá gerar um resultado representativo da população (certamente não o será no rigor estatístico). O objetivo primário da pesquisa baseada em estudo de caso, segundo o autor, é compreender o objeto/caso em estudo e a “possibilidade de aprender” com os resultados, gerar uma “particularização” em oposto a uma “generalização” (Stake, 1995, pp. 4, 6 e 8).

Sendo o estudo de caso uma estratégia com característica predominantemente qualitativa, Stake (1995) e Yin (2001) tratam da importância da triangulação no estudo de caso para minimizar os riscos de distorção ou interpretação equivocada¹⁵. Dessa forma, os autores defendem o uso de fontes de dados diversas¹⁶ para encontrar

¹⁵ Tradução nossa para “(...) to minimize misrepresentation and misunderstanding” (Stake, 1995, p.109).

¹⁶ Yin (2001, p. 107) lista seis tipos principais, sendo: “a documentação, os registros em arquivos, as entrevistas, a observação direta, a observação participante e os artefatos físicos”.

pontos de intersecção ou linhas de convergência entre os achados da pesquisa, ou seja, validação, confirmação de padrões ou consistência, bem como encontrar senso de correspondência entre as observações do estudo de caso com a revisão de literatura.

Na presente pesquisa, o estudo de caso consiste em uma análise descritiva da rede municipal de Olímpia, delineando fatos contextuais, atores e processos que influenciam a tomada de decisão do gestor público sobre o assunto estudado (gestão de pessoal nos aspectos de admissão, retenção e rotatividade do quadro de docentes).

Inicialmente, para melhor compreender os desafios enfrentados pelo município estudado, é essencial situar a análise no contexto mais amplo das políticas públicas educacionais.

4 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

A Educação brasileira passou por significativas transformações ao longo da história, com marcos importantes que moldaram sua estrutura e organização. Segundo Abrucio (2018), contudo, as políticas públicas educacionais no Brasil se desenvolveram com um relativo atraso em comparação com outros países, tanto aqueles mais desenvolvidos quanto vizinhos de continente. Esse fenômeno é explicado, pelo menos em parte, por uma relação entre democracia e Educação: segundo Lindert (2004 *apud* Abrucio, 2018, p. 40), evidências históricas indicam que países com sufrágio eleitoral ampliado, consequentemente com maior pressão popular por meio das urnas eleitorais, impulsionavam a expansão do direito à Educação.

No Brasil, a primeira Constituição da República não permitia o voto aos analfabetos, situação de perdurou de 1891 a 1985, o que refletia em poucas mudanças nos índices de acesso ao Ensino, de permanência nas escolas e do próprio analfabetismo no país (Abrucio, 2018). Um dos momentos mais cruciais no percurso histórico foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que foi um divisor de águas para a Educação no país, redefinindo as competências federativas e impactando diretamente a gestão pública educacional, incluindo a contratação e valorização dos professores.

Não obstante, o contexto educacional brasileiro é marcado ainda pela desigualdade no acesso ao Ensino e, ainda mais, no acesso ao Ensino de qualidade, sendo a promoção de equidade – a garantia de que todos, independentemente das circunstâncias iniciais de cada indivíduo, consigam atingir pleno potencial de aprendizado – ainda um desafio contemporâneo no país.

4.1 A TRAJETÓRIA BRASILEIRA: DO ELITISMO EDUCACIONAL PÚBLICO E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

A formação histórica dos papéis governamentais na definição de políticas públicas educacionais foi, em todos esses períodos, marcada pelo protagonismo das elites sociais nas agendas políticas. A iniciar pelo período colonial, Gois (2022) relata o monopólio do Ensino público pelos jesuítas, cujo objetivo principal era a formação de religiosos. Tendo sido fundados pelos grupos religiosos, os colégios (os únicos disponíveis à época) eram de interesse da elite, para matricular seus filhos no intuito de possibilitar o posterior acesso ao Ensino Superior europeu, sendo que a educação primária era providenciada no âmbito familiar por meio de contratação de um educador particular.

A expulsão dos jesuítas em 1759 e a concomitante reforma promovida por Marquês de Pombal não trouxe mudanças imediatas para a Educação brasileira, estabelecendo a partir de então um crescente atraso com relação aos países vizinhos da América Latina. A primeira regulamentação acerca da instrução primária ocorreu apenas em 1772, ano em que foi instituído um sistema de “aulas régias”, sem padronização ou currículo predeterminado, cada uma considerada uma unidade de ensino autônoma para uma disciplina específica, ministradas por indivíduos autorizados pela Coroa portuguesa (Chagas, 2001 *apud* Gois, 2022).

Avançando no tempo do Brasil imperial, segundo Cury (2010b) e Abrucio (2018), desde a Lei Geral de 1827 fez-se a divisão de responsabilidades entre os governos: enquanto as províncias (governos locais), com menos recursos e menos autonomia, se ocupavam da Educação primária, o governo central focava os recursos (mais abundantes) no Ensino superior, que desde os primórdios eram acessíveis apenas às altas classes da população brasileira.

Disso resultou num modelo de desenvolvimento educacional público centrado nas universidades, altamente “favorecedor da elite social” (Cury, 2010b, p. 51) em

detrimento da Educação de base. Ainda segundo o autor, essa duplicidade de redes no Brasil (central e local), em específico, levou à falha na “coordenação e articulação entre as redes de ensino, num ambiente de grande desigualdade no plano subnacional” (Cury, 2010b, p. 51). Nesse período, o Brasil era ainda um “país de analfabetos” (Abrucio, 2018, p. 43), vez que a educação liberal e gratuita a todos os cidadãos, preconizada por Dom Pedro I na Constituição outorgada de 1824, não atingia efetivamente todos os extratos sociais – e se atingia, não era de forma igualitária –, sobretudo os escravos, ex-escravos (libertos ou livres) e negros em geral (Gois, 2022).

A Proclamação da República em 1889, bem como o surgimento de movimentos pedagógicos como o da Escola Nova (Gomes, 2002, *apud* Abrucio, 2018) contribuíram para tirar o país da inércia quanto à expansão do Ensino. Não obstante, a discricionariedade conferida aos governadores locais para definição de gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário na Constituição Federal de 1891 ainda contribuiu para agravar as desigualdades regionais. A “oligarquização dos poderes”, como Cury denomina (2010b, p. 52), ocasionou o abandono de políticas educacionais na maioria dos governos estaduais, excetuando os estados de São Paulo e Rio Grande do Sul.

Outros estados, como Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia e Mato Grosso começaram a seguir os princípios paulistas na reformulação do Ensino. Contudo, como Ferreira Jr. aponta (2010 *apud* de Souza, 2018), “os grupos escolares, particularmente por serem urbanos, continuaram sendo instituições de ensino elitistas, na medida em que os filhos do ex-escravos e os pobres brancos ficaram excluídos da escolaridade”. Estava sedimentada a tradição no país da participação dos governos estaduais na Educação primária em concomitância com o afastamento do governo federal – a ausência de uma visão nacional para a Educação de base –, bem como a falta de ação por parte dos governos municipais (Abrucio, 2018).

Ao final do século XIX, o Brasil contava com “apenas 10% de crianças de cinco a 14 anos em escola, já bem abaixo de nações como o México (19%), Uruguai (21%), Chile (25%), Costa Rica (26%), Argentina (32%) e Cuba (37%)” (Gois, 2022, n.p), enquanto países como Alemanha, Reino Unido, Austrália e França atingiam patamares acima de 70%, culminando em 90% e 94% de crianças escolarizadas no Canadá e Estados Unidos, respectivamente (Gois, 2022).

Não houve muita mudança durante a Era de Vargas, embora se reconheça a intenção de fortalecer o governo federal nas intervenções de cunho nacional em

políticas públicas. Nesse período, intelectuais em apoio ao governo varguista elaboraram o Manifesto dos Pioneiros, em que se propunha, além de propostas pedagógicas mais modernas e do fortalecimento das escolas, a

universalização da educação pública, gratuita e laica para crianças de 7 a 15 anos. Para tanto, defendiam uma nova articulação entre o governo federal e os governos subnacionais, por meio da combinação de uma política nacional com a execução descentralizada dos serviços educacionais. (Abrucio, 2018, p. 44)

Entretanto, segundo Abrucio (2018), o governo de Vargas priorizou outras agendas como a do desenvolvimento econômico, relevando os direitos e políticas sociais, sobretudo a universalização do Ensino, a um segundo plano. O objetivo de “formar uma elite de alta qualidade e estabelecer formas de educação profissionalizante” (Abrucio, 2018, p. 45) contribuiu para o agravamento das desigualdades de classes na Educação. Ocorreram reformas que intensificavam a tradição do bacharelado elitista, como a reestruturação do Ensino secundário, dividindo-o em Ensino fundamental e complementar (nas opções de trilha em Direito, Medicina ou Arquitetura/Engenharia), segundo após o qual apenas habilitaria o aluno ao Ensino superior (Souza, 2018). Outra reforma que dificultou o avanço dos alunos nas escolas foi a criação do Exame de Admissão, “prova obrigatória para passar do primário ao ginásio” (Abrucio, 2018, p. 45) (etapas da então Educação Básica).

Na curta duração da República que se sucedeu e que antecedeu a ditadura militar, mais uma reforma foi implementada para aprofundar o abismo entre a classe de elite e as classes trabalhadoras: a distinção entre Ensino secundário, que permanece o caminho de único acesso ao Ensino superior – e destinado às elites – e Ensino profissional, que servia, não para disseminar um conhecimento transformador da sociedade, mas para preparar a base do proletariado em seus ofícios como fonte de recursos humanos para o sistema capitalista brasileiro.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nesse período, promulgada em 1961, embora demarque um ponto importante na formalização das políticas públicas de educação, também contribuiu para o agravo da dualidade entre elite e povo, ao habilitar ou consolidar a privatização do Ensino e o repasse de verbas públicas para o Ensino particular.

Nesse período, segundo Cury (2010b, p. 152), a distribuição de competências educacionais era altamente unificado na figura do governo federal, com os estados e municípios tendo papel secundário na formulação de políticas educacionais:

Essas realidades de um maior ou menor federalismo educacional vão criando uma cultura na qual as diretrizes e bases da educação nacional são da alçada da União, competindo aos estados e, subsidiariamente aos municípios, a efetivação do direito à educação no âmbito primário.

É de se imaginar, até esse ponto, como a gestão dos docentes do Ensino público brasileiro foi relegada a um segundo plano pelos governos federal e regionais. Durante o período imperial das “aulas régias”, a falta de estrutura física e a improvisação para os ambientes de ensino refletiam também na função da docência: para a candidatura à licença de docente, bastava a apresentação e prova de moralidade e de dissertação que comprovassem o letramento e conhecimentos para ensino de religião (Vicentini; Lugli, 2009).

A uniformização da prática docente teve início na implementação do método Lancaster a partir de 1827, uma sistematização de ensino aplicada ao treinamento de militares à época, por meio do qual se formavam professores adjuntos. Vicentini e Luigi (2009, p.31) classificavam esse tipo de formação como um modelo artesanal, “por sua maior proximidade com os modos tradicionais de formação para os ofícios (e por seu menor custo), (...) com o futuro professor aprendendo as técnicas e os usos do trabalho acompanhando a prática de um professor experiente”.

Posteriormente, com a falta de eficiência do método Lancaster, o modelo foi sendo gradativamente sobreposto pelo modelo das Escolas Normais em meados do século XIX (a partir de 1835). As Escolas Normais eram instituições com o propósito de servir como escolas-modelo para a formação de professores mediante o aprendizado prático com a aplicação de métodos de ensino coletivo. Contudo, não havia ainda nenhuma uniformização curricular do Ensino: o Curso Normal não era seriado e a aptidão dos alunos dependia apenas da percepção subjetiva do (comumente) único professor responsável pelo estabelecimento, que lecionava todas as disciplinas (que podiam variar de escola para escola) (Vicentini; Lugli, 2009).

Sendo de responsabilidade dos governos provinciais, as Escolas Normais enfrentaram a condicionalidade das verbas disponíveis em cada província (constantemente escassas), o que resultava em precariedade na estrutura, baixa atratividade para alunos e baixa procura de professores nesse modelo de formação, justificada pela baixa remuneração e desprestígio do ofício. Em última análise, essas

características definiram a existência incerta desses estabelecimentos de Ensino (Vicentini; Lugli, 2009).

Segundo Abrucio e Segatto (2021), a formação e profissionalização dos professores começou de fato a tomar forma, e apenas em alguns estados, na Velha República, entre 1889 e 1930. Foi nesse período em que houve “(...) ação decisiva para a disseminação de escolas como instituições necessárias de ensino e, conseqüentemente, para a profissionalização dos professores públicos de primeiras letras (...)” (Vicentini; Lugli, 2009, pp. 36 e 37). Contudo, continuava não havendo a concepção do trabalho do docente da Educação Básica como uma carreira estruturada e “nunca teve um lugar central na sociedade brasileira nem o *status* de áreas como direito, medicina, engenharia e, mais recentemente, economia, administração e odontologia” (Abrucio; Segatto, 2021).

Nessa primeira república, os escassos professores serviam para atender os filhos da aristocracia, ao passo que a criação dos primeiros centros formadores de professores, denominadas Escolas Normais, e sua expansão a partir de 1870, não tiveram efeito transformador na Educação brasileira, visto que eram efêmeras: eram constantemente criadas e extintas em seguida (Abrucio; Segatto, 2021). Ainda segundo os autores, o aprimoramento dessas escolas, em termos de formação pedagógica dos professores, foi mais observado com reformas educacionais em São Paulo e Distrito Federal, sendo expandido para outros estados a partir de 1920.

A partir da década de 30, houve uma reestruturação na formação de professores, com o advento das formações no Ensino Superior. Contudo, Tanuri (2000 *apud* Abrucio; Segatto, 2021) considera que, até a década de 60, houve grandes dificuldades na consolidação de uma identidade para o curso superior de pedagogia, de modo que concorria com outras licenciaturas que priorizavam o conhecimento nas áreas de ciências sociais e aplicadas em detrimento do conhecimento e prática pedagógica. Aliado a isso, conforme exploram Abrucio e Segatto (2021), dada a dificuldade da formação de professores de nível superior, em diversos estados ainda predominavam professores com menor grau de escolaridade e aqueles em formação específica nos campos de atuação.

Avançando para o período do regime militar brasileiro, Souza (2018) considera como sendo uma das épocas mais lastimáveis para a Educação no Brasil. Nesse período, segundo Cury (2010b, p. 152), a distribuição de competências educacionais

era altamente unificado na figura do governo federal, com os estados e municípios tendo papel secundário na formulação de políticas educacionais:

Essas realidades de um maior ou menor federalismo educacional vão criando uma cultura na qual as diretrizes e bases da educação nacional são da alçada da União, competindo aos estados e, subsidiariamente aos municípios, a efetivação do direito à educação no âmbito primário.

O governo federal optou por priorizar o Ensino Superior em suas ações, políticas e financiamento, bem como o combate ao analfabetismo, sendo o segundo programa pouco eficaz, uma vez que a maior parte da população analfabeta não estava inserida no sistema escolar (Abrucio, 2018).

As reformas do Ensino Básico realizadas nesse período, por sua vez, concentravam-se em aumentar ao máximo a quantidade da população com escolaridade mínima, concomitantemente às restrições à liberdade de pensamento e de discurso político-social. Ainda segundo Souza (2018), embora tenham contribuído para eliminar a elitização do acesso ao ensino superior (agora, os optantes pelo ensino profissionalizante também poderiam ingressar nos cursos superiores), as reformas não previram nem planejaram o aumento exponencial de matrículas nas escolas públicas.

De acordo com Bittar e Bittar (2012, p. 163 *apud* Souza, 2018, p. 14), “em 1950 apenas 36,2% das crianças de 7 a 14 anos tinham acesso à escola. [...] Em 1990, eram 88%”. A expansão das escolas, contudo, não acompanhou o ritmo do crescimento de alunos no país: “Uma segunda concepção, que acabou vigorando no Brasil, é a de um Estado que, passivamente, só se expande mediante pressão da demanda” (Gois, 2022, n.p).

Para Gentile (1996 *apud* Souza, 2018, p. 14), ocorreu uma verdadeira “McDonaldização do ensino”, caracterizado por escolas construídas de forma precária, por baixa qualidade de formação de novos professores (por exemplo, pela criação de licenciaturas curtas para acelerar o processo de formação de professores), e pela precarização das condições salariais. A carreira de professor, que tinha até então um prestígio social e remuneração consideráveis (o que não equivale a dizer que era satisfatória na perspectiva dos docentes), passou por uma proletarianização com a reforma militar, pela massificação de mão-de-obra equiparada a de uma fábrica.

Retornando um pouco no tempo, as Escolas Normais, reformadas pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 no intuito de centralizar a nível nacional a organização da formação de professores, foram se desgastando com expansão de matrículas de interessados na profissão, que chegou a 150% entre 1951 e 1960 (Tanuri, 2000 *apud* Vicentini; Lugli, 2009). De acordo com Vicentini e Lugli (2009), as Escolas Normais oficiais dos governos estaduais não tinham capacidade suficiente para absorver a demanda crescente, tendo transbordado as matrículas para Escolas Normais de iniciativa particular. A validade oficial dos diplomas gerados nesses estabelecimentos particulares, por sua vez, dependia de inspeção oficial de requisitos mínimos para equiparação aos Cursos Normais públicos, procedimento criticado pelo controle ineficaz do poder público e baixos critérios exigidos de qualidade de ensino.

Ademais, a criação de Cursos normais no período noturno, se por um lado permitiu o acesso da classe trabalhadora à formação na profissão docente, por outro gerou perdas significativas no rendimento desses estudantes, vez que trabalhavam no período diurno e chegavam cansados para as aulas no período noturno, além de não resolver a necessidade da realização de estágio nas escolas regulares (que de toda maneira funcionavam apenas no período diurno).

Outras características da formação inadequada de professores nessa época, eram o ingresso de alunos despreparados para os Cursos Normais, a baixa exigência de conhecimento por diversas Escolas Normais para a diplomação e a falta de integração entre as disciplinas ministradas. Adiciona-se a isso a fragilidade do vínculo dos recém-formados com a profissão de docente, vez que se compunham em grande parte de um público feminino que desejava expandir a escolarização (antes restrita a instituições privadas para classes sociais mais favorecidas) e não pretendia seguir a profissão de fato (Vicentini; Lugli, 2009).

Observa-se nesse período ditatorial um verdadeiro *trade-off*, de uma educação – antes do regime militar – de alta qualidade, porém acessível apenas às classes mais privilegiadas da sociedade brasileira, para uma educação acessível às demais camadas econômico-sociais, mas de baixa qualidade (Bittar; Ferreira Jr., 2006 *apud* Souza, 2018). Com a precarização do Ensino público decorrente do despreparo do governo frente ao massivo aumento de alunos, ingressar na primeira série do 1º grau¹⁷ não apresentava grandes dificuldades; árduo era se manter na escola e concluir os

¹⁷ Com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Ensino Primário foi subdividido entre 1º e 2º graus sendo o 1º grau expandido para oito anos (primário e ginásio), e o 2º grau o Ensino Médio (colegial) (Abrucio, 2018).

ciclos de Ensino: “A maior parte das crianças entrava no sistema formal de ensino, mas depois o abandonava: mais da metade dos alunos não completava as duas primeiras séries, e menos de 25% completavam o primeiro grau” (Draibe, 1994, p. 292 *apud* Abrucio, 2018, p. 47).

Tiballi (2016) complementa:

Medidas tradicionais adotadas terminaram promovendo altíssimas taxas de evasão e repetência garantindo a seletividade promovida no interior da escola. Esta seletividade era escamoteada pela expansão da rede de ensino, mas efetivada por medidas que garantiam a dualidade seletiva da escola: “um mínimo reduzido, acadêmico, destinado a formação da elite e outro primário, seguido de escolas normais e profissionais destinadas ao povo”. (TEIXEIRA, 1956, p.272).

À elite havia ainda a alternativa de permanecerem em instituições privadas de Ensino, que tinham o acesso diferenciado a recursos tanto particulares (mensalidades) quanto públicos (por meio de repasses, subsídios, subvenções, isenções fiscais, bolsas de estudos), bem como autonomia para gerir esses recursos. Isso possibilitava remunerações mais vantajosas aos professores, bem como estabelecimentos mais bem equipados e estruturados. O regime ditatorial, nesse sentido, favoreceu os interesses privados, alicerçado ainda na orientação privatista que a LDB de 1961 com a qual os agentes e colaboradores do golpe de 1964 tinham afinidade:

(...) desde os anos do “milagre econômico”, a ampliação das camadas médias propiciou uma clientela ávida de escola privada, não só como símbolo de status prestigioso, mas, também, como alternativa para o ensino público que se deteriorava a cada ano, justamente por força das políticas elaboradas e implementadas pelos empresários do ensino e seus prepostos, que ocupavam os postos diretivos dos sistemas de educação, nos níveis federal, estadual e municipal (Cunha, 2007, p. 812).

Assim, o abismo da desigualdade na Educação se aprofundou ainda mais, uma vez que as famílias mais privilegiadas continuavam com acesso ao ensino de qualidade por meio das escolas particulares, enquanto à população desfavorecida ficaram reservadas as escolas públicas às margens de um ensino minimamente adequado (Souza, 2018).

Abrucio e Segatto (2021) destacam ainda outra alternativa aos professores formados nas melhores universidades, os quais priorizavam o caminho da pesquisa, do bacharelado e de atividades de gestão, cujas carreiras remuneravam melhor,

desviando-se da atividade-fim da docência em salas de aula, que ofereciam menores salários.

4.2 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E O CONTEXTO ATUAL DO DOCENTE

A promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou um novo capítulo na história da educação brasileira. O texto constitucional dedicou uma seção específica à Educação (Capítulo III, Seção I, a partir do artigo 205), estabelecendo-a como um direito social fundamental e um dever do Estado, definindo princípios básicos para sua organização.

Um dos aspectos mais relevantes da nova Constituição foi a redistribuição de competências entre os entes federativos. O artigo 211 estabeleceu que "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino" (Brasil, 1988). Essa mudança representou um marco na descentralização da educação, atribuindo responsabilidades específicas a cada esfera governamental. De acordo com Arretche (2002, p. 5):

A autoridade política de governadores e prefeitos voltou a ser baseada no voto popular direto. Paralelamente, estes últimos também expandiram expressivamente sua autoridade sobre recursos fiscais – uma vez que se ampliou a parcela dos tributos federais que é automaticamente transferida aos governos subnacionais –, assim como passaram a ter autoridade tributária sobre impostos de significativa importância.

A reorganização de responsabilidades entre os entes federativos pela Carta Magna delegou o ensino infantil e fundamental aos municípios e o ensino fundamental em médio aos estados e Distrito Federal, com a garantia da redistribuição mais equitativa de receitas de impostos pelo governo federal. Criaram-se bases para a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEF), em 1998, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2020, de financiamento do Ensino público Fundamental, tendo como um dos requisitos, a priorização na formação e remuneração do professor (Abrucio; Segatto, 2021).

Outro ponto de destaque foi a universalização do Ensino, determinando como direito subjetivo o acesso ao Ensino Fundamental dos 7 aos 14 anos. Posteriormente,

com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, veio a obrigatoriedade do Ensino dos 4 aos 17 anos, o que aumentaria a demanda por mais professores para essas etapas de Ensino. A estruturação de formas de mensuração do acesso e do aprendizado dos alunos, por meio do Censo Escolar, preconizado pela LDB de 1996, do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb) em 2007 e de outros indicadores da Educação Básica elaborados pelo INEP, permitiu uma maior transparência e controle social das políticas públicas de Educação no país.

Essa nova configuração ainda teve impactos significativos na gestão pública educacional, especialmente no que diz respeito à contratação e valorização dos professores. A Emenda Constitucional nº 53, de 2006, estabeleceu a valorização da carreira de professor pela instituição de planos de carreira e a obrigatoriedade de concurso público para a contratação de professores efetivos, buscando profissionalizar e dar mais transparência ao processo de seleção (Brasil, 1988). Esse princípio foi reforçado pela LDB de 1996 e por legislações posteriores. Contudo, apenas em 2008 surgiu a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério público da Educação Básica (Brasil, 2008), que serviria como referência salarial dos professores de redes públicas em todo o país.

Os Planos Nacionais de Educação, e, a nível local, os Planos Estaduais e Municipais de Educação também criaram metas voltadas à formação, valorização e mudanças de práticas docentes para o atendimento universal do Ensino.

Abrucio e Segatto (2021) chamam atenção, contudo, para os legados históricos da Educação no Brasil como marcas ainda fortemente presentes na carreira de professor nos dias atuais: o estigma sobre o *status* de pouco reconhecimento do professor no país, a manutenção da dicotomia entre as atividades de pesquisa e reflexão pedagógica e as práticas em sala de aula e a baixa autonomia na organização e instituição escolar pela restrição de recursos e instrumentos adequados à melhor profissionalização do Magistério.

Soma-se a isso a constatação de Souza (2018), de que a precarização das condições de trabalho de professores, atualmente, se destaca também pela ampla oferta, de cursos particulares de graduação, extensão e pós-graduação de baixa qualidade, com poucas exigências de ingresso e baixo custo. A fábrica de diplomas vem acarretando a banalização do conhecimento, não só afetando a qualificação de profissionais de diferentes setores, bem como o reconhecimento do valor que o

docente pode agregar a eles. A Educação de qualidade, sobretudo no Ensino Superior, ainda é uma realidade restrita às elites brasileiras, vez que o acesso às faculdades públicas de grande reconhecimento depende de uma formação de base bem fundamentada (ainda predominantemente oferecida pela iniciativa privada).

Quanto à formação inicial de professores, mais recentemente, verifica-se uma crescente formação de professores por meio de cursos de graduação por Ensino à Distância (EAD), mesmo antes do período da pandemia de Covid-19. Segundo a organização da sociedade civil Todos pela Educação (2019), cerca de 60% dos alunos que iniciaram algum curso de graduação em pedagogia ou licenciatura em 2017 matricularam-se na modalidade EAD. A preocupação com essa situação reside na qualidade inferior de ensino, representado (1) pela pontuação relativamente inferior no indicador de qualidade do INEP/MEC, denominado Conceito Preliminar de Curso (CPC) em comparação com cursos presenciais; e (2) pelas distribuições de notas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) concentrada em faixas menores dos alunos de EAD em comparação com os alunos de cursos presenciais.

5 A CENTRALIDADE DO PROFESSOR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: RETRATOS EM ESTUDOS ACADÊMICOS

A centralidade do professor na agenda das políticas públicas educacionais tem sido um tema amplamente discutido no meio acadêmico e entre atores políticos e governamentais. Este debate ressalta a importância dos professores no aprendizado dos alunos e nos resultados educacionais, um aspecto que tem sido reconhecido historicamente, mas que ganha novos contornos na discussão atual (Abrucio; Segatto, 2021).

Historicamente, segundo Abrucio e Segatto (2021), os professores têm ocupado uma posição cada vez mais central nas políticas educacionais de diversos países, marcada por uma mudança de paradigma entre os anos 1980 e 2000, sobre o que mais impacta positivamente o aprendizado dos alunos, estando o papel do professor como o fator mais influente nos resultados educacionais. Esse reconhecimento se reflete também na elaboração de pesquisas e documentos por organizações internacionais e consultorias renomadas, como a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) e a McKinsey, baseados em evidências científicas, produzindo impacto considerável nas políticas públicas em

diversos países por enfatizar a importância das reformas em torno da formação e carreira docente.

Gatti, Barretto e André (2011) também mencionam uma compilação da OCDE de 2005, com destaque para um artigo de Imbernón (2006 *apud* Gatti; Barretto; André, 2011) que trata de políticas docentes no contexto europeu, bem como um trabalho de Vaillant (2006 *apud* Gatti; Barretto; André, 2011) que aborda o mesmo assunto, porém no contexto da América latina.

Os autores ainda apresentam comparação entre diferentes sistemas educacionais ao redor do mundo para entender como as reformas na formação e na carreira docente impactam os resultados educacionais. A análise é baseada em uma revisão extensa da literatura, incluindo estudos e publicações, bem como na coleta e análise de documentos sobre experiências bem-sucedidas em diversos países. Os casos apresentados mostram que os sistemas mais bem-sucedidos são aqueles que investem na qualidade dos professores. Reformas que incluem mudanças na formação e na carreira docente têm sido associadas a melhores resultados educacionais. Os achados também servem para análise de pontos de convergência com a situação brasileira no tratamento de políticas públicas voltadas ao corpo docente.

Em publicações de “Estado da Arte”, que visam mapear e caracterizar a produção acadêmica em determinado tema ou assunto, vê-se a crescente preocupação com o elemento “professor”. André (2009) apura que a proporção de dissertações e teses na área de Educação, que trata especificamente da formação do professor, aumentou de 6% (410 trabalhos) para 14% (1.184 trabalhos) entre 1990 e 2000. Contudo, assuntos correlatos à prática profissional, como os “ (...) ligados às condições de trabalho, à gestão da escola, ao salário, à carreira, aos processos de implantação das políticas educacionais” (André, 2009, p. 51) ainda não foram amplamente abordadas nas pesquisas brasileiras de pós-graduação, em oposto à tendência internacional de abordagem do assunto.

Já em outra pesquisa do Estado da Arte sobre o tema “profissionalização do professor”, Januário, Moreira e Volsi (2021) analisaram 135 produções (entre dissertações, teses, periódicos e anais de eventos), concluindo que, das subcategorias das pesquisas acadêmicas, cerca de 13% envolviam microanálises em estudos de caso e 11% traziam uma conexão com políticas educacionais. As autoras

ainda discorrem que a maioria dessas produções, em maior ou menor grau, exploraram as políticas educacionais como subtemas dentro dos trabalhos investigativos da profissionalização docente.

Apresentamos a seguir alguns estudos e pesquisas acadêmicas centradas na relação entre práticas governamentais ou políticas públicas de diferentes entes federativos brasileiros e a situação da carreira de professor nas redes públicas de Ensino.

5.1 A REMUNERAÇÃO

Segundo Moriconi e Marconi (2008), enquanto não há resultados claros da relação de bons salários de professores e o desempenho de seus alunos na literatura acadêmica, afirmam haver maior consenso em estudos internacionais da importância da remuneração dos professores para a atratividade de bons professores para a carreira. Embora não haja uma definição unânime e objetiva entre os estudos acadêmicos para o termo “bom professor”, Moriconi (2008) afirma que diversas discussões giram em torno de formas de atrair e manter os profissionais mais qualificados, principalmente no setor público.

A despeito dos diversos fatores potencialmente atrativos na atuação do docente de rede pública como jornadas de trabalho variadas, períodos diferenciados de férias, o caráter social, a distribuição geográfica dos locais de trabalho e outros incentivos não pecuniários, considera-se que a remuneração é o principal incentivo para a tomada de decisão em ingressar e se manter na carreira docente (Umansky, 2005 *apud* Moriconi, 2008).

Num período em que ainda não havia sido estabelecido o Piso nacional do Magistério, Moriconi (2008) trouxe grandes contribuições ao elaborar um estudo pormenorizado de diferenciais de salário entre docentes de rede pública e outras profissões, bem como docentes de rede privada, e diferenciais de remuneração entre professores de diferentes níveis de qualificação. Os seguintes achados desse estudo, com base em medições de 1995 a 2006, permitem concluir que:

- 1) O nível de remuneração do professor de rede pública em comparação com outras profissões, outros cargos públicos e com professores de rede privada variam conforme a escolaridade (qualificação) do indivíduo: professores com formação de nível médio ganham uma remuneração equivalente ou maior que os

demaís grupos de comparação, enquanto professores públicos com formação de ensino superior ganham relativamente menos que os grupos de comparação.

2) A diferença salarial entre um professor de rede pública com formação de nível superior e um com formação de nível médio é menor se comparada com pares de outros grupos comparativos. Disso, pressupõe-se que:

(...) ao passar a contratar os novos professores já com formação em nível superior ou a formar os já existentes, os governos tenham determinado salários para esses profissionais em um nível apenas um pouco superior ao dos professores com formação de nível médio, não acompanhando a dinâmica do restante do mercado de trabalho brasileiro, em que os retornos por nível de escolaridade são elevados (Moriconi, 2008, p. 43).

A autora reconhece, contudo, a dificuldade política de a Administração Pública justificar diferenças grandes de remuneração entre servidores no mesmo cargo, porém com níveis de escolaridade diferentes.

Consequentemente, infere-se que a carreira de professor em rede pública é menos atraente em termos remuneratórios para aquele com formação superior, uma vez que existem oportunidades melhores no mercado, seja em outros ofícios ou mesmo na rede privada de ensino.

3) A despeito da menor valorização do professor público com formação superior, historicamente a atratividade da profissão no Brasil tem apresentado melhoras, pelo menos, até 2006 (o último ano da base de pesquisa), reduzindo as diferenças de remuneração entre a rede pública e a privada.

A amplitude salarial da carreira no magistério da rede pública é relativamente pequena, o que significa que, ainda que a remuneração inicial da carreira tenha melhorado em maior grau com relação aos outros grupos comparativos, existe incentivo remuneratório decrescente para professores continuarem na rede pública ao longo dos anos de carreira, sobretudo nos últimos anos, “o que pode gerar o abandono da carreira do magistério ou a falta de motivação e a busca por trabalhos secundários, podendo atrapalhar o desempenho desses professores públicos no processo de ensino” (Moriconi, 2008, p. 67).

Em uma pesquisa mais recente do Estado da Arte sobre a valorização do professor em aspectos remuneratórios, centrado na pós-criação do piso nacional do Magistério em 2008, Teixeira e Nunes (2019) localizaram, entre 2008 e 2013, 21

trabalhos publicados nas maiores fontes de referência da academia brasileira¹⁸, sendo todos divulgados a partir de 2011. Contudo, de uma forma geral, constatou-se que todas tinham uma abordagem qualitativa de pesquisa, seja por meio de análise bibliográfica, de documentos e legislações, estudos de casos, ou entrevistas com indivíduos com atuação relacionada ao tema. Conforme analisado pelos autores, há um consenso nos trabalhos acadêmicos indicando:

(...) a necessidade de uma política efetiva de formação, valorização, remuneração, além de condições dignas de trabalho dos profissionais do ensino que são colocadas como metas a serem alcançadas em todos os níveis e modalidades de ensino, visando a um melhor atendimento da educação (Teixeira; Nunes, 2019, p. 446).

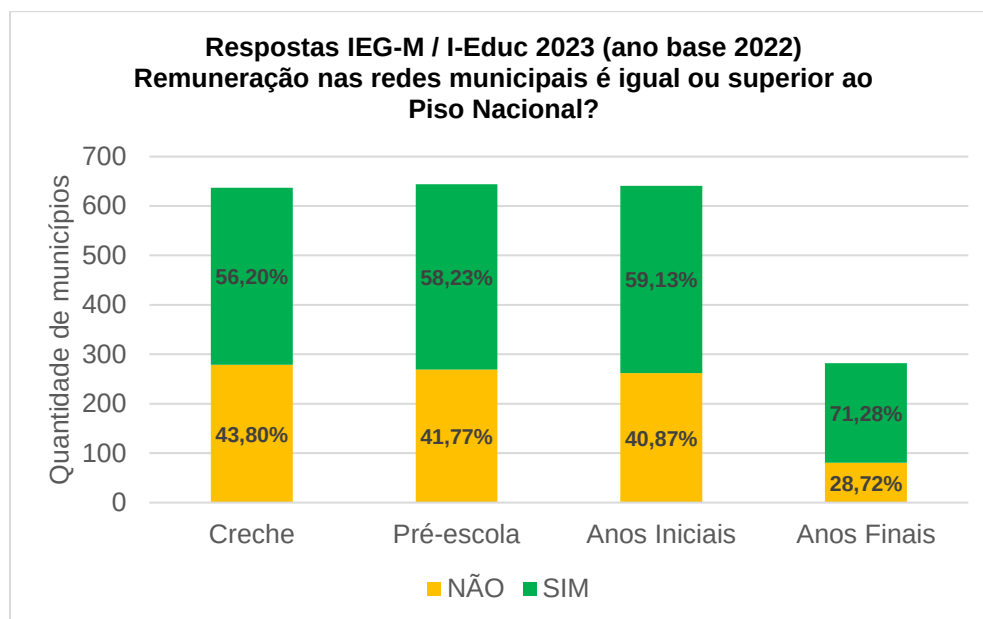
Desses trabalhos, Teixeira e Nunes (2019) resumem a falta de incentivos para atrair profissionais à carreira, bem como fatores repelentes como a carga de trabalho intensa, a questão salarial e a precarização do trabalho. Além disso, apontam a conclusão de alguns trabalhos sobre a insuficiência dos sistemas de financiamento da Educação Básica (por meio do FUNDEF e FUNDEB) para a promoção da valorização dos professores, a variação na remuneração em diversas instâncias das administrações públicas e a falta de escuta efetiva das demandas populares pela valorização do docente na minuta do Plano Nacional de Educação 2011-2020, bem como a existência de mecanismos de remuneração por desempenho como políticas de responsabilização e intensificação do trabalho do professor e não como instrumento de valorização.

Utilizando as respostas preenchidas pelas prefeituras municipais de jurisdição do TCESP aos quesitos 1.5, 2.5, 3.3 e 4.3 do IEG-M / I-Educ de 2023 (ano base 2022), que tratam do piso municipal dos professores de Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, padronizados para uma carga horária de 40 horas semanais, verifica-se, naquele ano, que uma parcela considerável de municípios ainda não remuneravam seus professores adequadamente conforme o Piso Nacional do Magistério¹⁹. A inadequação dos vencimentos da categoria à referência nacional é percebida com maior ênfase nas etapas de Ensino Infantil e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais:

¹⁸ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e os do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

¹⁹ Conforme a Portaria MEC nº 67/2022, o Piso Salarial Profissional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica foi reajustado para R\$ 3.845,63 para uma carga horária de 40 horas semanais (Brasil, 2022).

Gráfico 3 – Respostas IEG-M / I-Educ 2023 (ano base 2022): Remuneração nas redes municipais é igual ou superior ao Piso Nacional?



Fonte: elaboração própria, com base em dados do TCESP (2023).

5.2 OUTROS FATORES NÃO PECUNIÁRIOS

Em outro estudo da Todos pela Educação (2018) realizado em todo o país, com base em uma amostra de 2160 professores entrevistados²⁰, identificou-se que a escolha pela carreira de professor esteve relacionada, principalmente, “ao prazer por ensinar e transmitir conhecimento” e à aptidão para a profissão, seguido da falta de outras opções de cursos de graduação e de emprego no local de residência. Destaca-se que o fator remuneratório não chega a ser mencionado especificamente nessa questão.

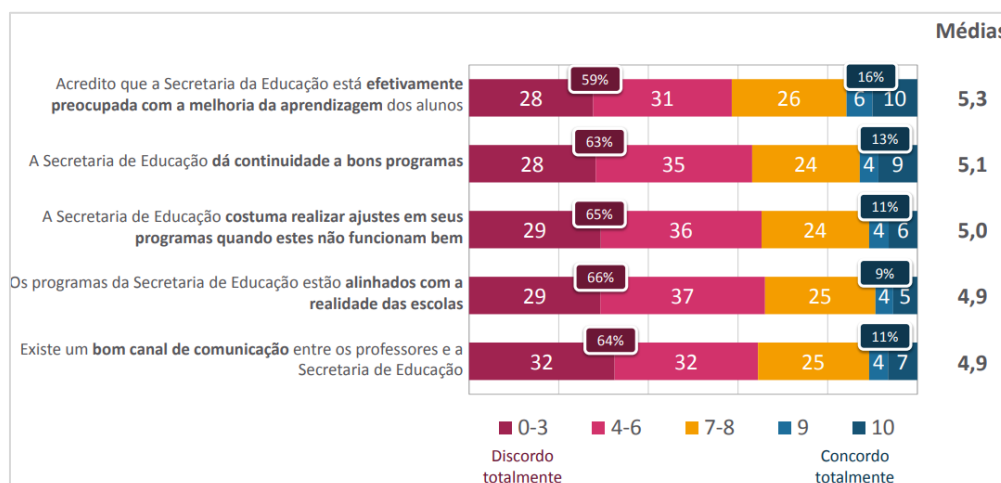
Contudo, nessa mesma pesquisa, 49% dos professores entrevistados não recomendariam a profissão de docente a um jovem. A principal queixa reside na falta de reconhecimento e valorização pelo poder público, pela sociedade, familiares e pelos próprios alunos. Em segundo lugar, consideram a profissão mal remunerada; em terceiro, a quantidade de desafios enfrentada pelo professor torna a rotina de trabalho desgastante. Outros entrevistados ainda justificaram a falta de infraestrutura, segurança e demais recursos como fatores negativos.

²⁰ Ressalva-se que a pesquisa inclui professores das redes públicas estaduais e municipais, bem como da rede privada.

Por outro lado, quando questionados dos fatores que podem melhorar a valorização do professor pela sociedade, novamente entram em posição de destaque fatores não pecuniários, como maiores oportunidades de qualificação para professores já atuantes, gestão democrática do Ensino a nível político (maior participação dos professores nos debates públicos e decisões sobre políticas educacionais) e a restauração do nível de autoridade e respeito da figura do professor perante os alunos e familiares. A questão da remuneração (bruta e por mérito) entra em quarto e quinto lugar na lista de prioridades de valorização.

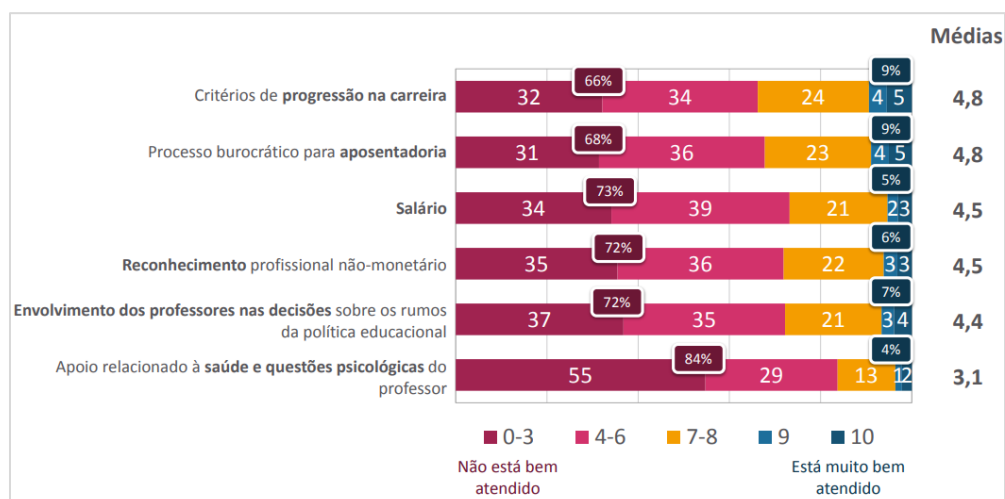
Quanto ao nível de satisfação com a atividade docente, um terço dos entrevistados se sentem insatisfeitos com a carreira, e ainda mais insatisfeitos com relação à atuação das respectivas Secretarias de Educação:

Gráfico 4 – Pesquisa Todos pela Educação: Visão sobre a Secretaria de Educação



Fonte: Todos pela Educação (2018, p. 42).

Gráfico 5 – Pesquisa Todos pela Educação: O quanto aspectos estão bem atendidos pela Secretaria de Educação



Fonte: Todos pela Educação (2018, p. 43).

Essa pesquisa mais recente demonstra a complexidade na gestão da carreira de professor no Brasil, indicando que há diversos elementos qualitativos que podem influenciar em maior grau na escolha dos indivíduos pela carreira docente, a despeito de remunerações insatisfatórias. Verifica-se que a afinidade pessoal, o interesse genuíno ou a satisfação pessoal são os maiores contribuintes para o ingresso de professores na carreira, a despeito da falta de valorização pela sociedade em geral.

5.3 CONTRATAÇÕES TEMPORÁRIAS E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Gatti, Barreto e André (2011, p. 158) apresentam algumas justificativas para a dificuldade na cobertura total de vagas nas redes de ensino: “a baixa aprovação dos candidatos nos concursos, a saída de professores da rede de ensino em período letivo, as aposentadorias e a chamada de docentes concursados para outras funções”. Esses fatores terminam por estimular o uso do recurso de contratações temporárias. Porém, o que inicialmente deveria servir para cobrir uma lacuna transitória, converte-se em uma prática rotineira da gestão nas redes públicas. Os efeitos são assim sentidos:

A condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 159).

Dos variados estudos acerca da precarização do trabalho docente, relacionado à natureza temporária das contratações de professores, em grande parte estudos de casos em redes municipais ou estaduais, citamos um estudo de Bassi, Debovi e Sandrini (2012, p. 58) sobre a rede estadual de Santa Catarina, em que constataram uma remuneração baixa em concomitância com um conjunto de gratificações e bônus, que “encobrem mecanismos de desvalorização e de precarização do trabalho docente”. Os autores afirmam ainda que a precarização do trabalho é intensificada pela contratação temporária de um número alto de professores, uma vez que esses não têm direito a ascensão de carreira e, conseqüentemente, uma progressão na

remuneração, sendo uma estratégia adotada pela rede estadual para amenizar os gastos com Educação.

Em outro estudo, os dados apresentados pelo Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCESC) sobre a rede estadual eram alarmantes: “em 2018, informavam que dos 35.681 professores do magistério catarinense, 20.552 eram ACTs, em contraponto aos 15.129 professores efetivos” (TCESC, 2018 *apud* Costa; Mueller, 2021). A pesquisa ainda contou com a descrição de uma “desconstrução dos direitos dos trabalhadores em educação do magistério catarinense, sobretudo dos professores ACTs (...)” (Costa; Muller, 2021, p. 189), culminando em dois episódios de greves da categoria em 2011 e 2015 e na intensificação das más condições de trabalho, pelo não atendimento às pautas reivindicatórias e a fragmentação e extinção das vantagens pecuniárias. Mencionam os autores sobre a “quase-uberização do trabalho” (Venco, 2018 *apud* Costa; Muller, 2021, p. 192) quanto à mudança no formato de contratação dos ACTs: antes pagos por módulos, passaram a ser pagos por hora/aula, com uma jornada incerta ao profissional ter de se manter à disposição das chamadas da rede estadual.

Araújo e Jann (2018) descrevem alguns dos efeitos adversos das contratações temporárias no município de Cariacica, no estado de Espírito Santo, em que os professores temporários acabam por assumir contratos diversos entre as redes de ensino para complementação salarial e se sujeitando a constrangimentos na execução da profissão. Ademais:

A contratação temporária se desdobra em vínculos afetivos interrompidos, vínculos trabalhistas precarizados, relação entre professor/escola/educação fragilizada, situando o professor numa readaptação constante no trabalho, justificada pela conjuntura que se apresenta no contexto econômico capitalista em que vivemos (Araújo; Jann, 2018, p.51).

5.4 AS CONTRATAÇÕES NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

Na rede estadual de São Paulo, o cenário de predominância de professores temporários não é diferente. Em notícia na mídia digital em junho de 2024, foi veiculada a abertura de inscrições em processo seletivo para preenchimento de 40 mil vagas de professores em regime temporário em 2025 (G1 SP, 2024). Na mesma reportagem, o G1 SP menciona uma pesquisa realizada pela Todos pela Educação

em 2013, cujos resultados apontaram que a 50,75% de professores da rede estadual paulista possui contratos temporários, enquanto 42,95% são efetivos e o restante (6,30%) são contratados em regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

A situação da rede estadual de São Paulo é um tanto peculiar. Oliveira (2016) descreve com detalhes a trajetória da flexibilização contratual dos docentes paulistas. Com a crescente expansão da oferta de Ensino Básico a partir dos anos 60, houve a necessidade da contratação célere de profissionais para lecionar em aulas consideradas extraordinárias. Nesse contexto, foram editados diversos decretos a partir de 1968 regulamentando e formalizando os “contratos precários”, assegurando alguns direitos como férias e licenças. Sobreveio a Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974, que estabeleceu um marco na consagração de um quantitativo de professores não-concursados – denominados posteriormente como Ocupantes de Função-Atividade (OFA) ou Admitidos em Caráter Temporário (ACT) – equivalente ao de professores efetivos no estado. Os OFAs eram considerados numa categoria *sui generis*, uma vez que não eram estatutários, tampouco eram regidos pela CLT.

Ainda conforme Oliveira (2016, p. 50), o intuito da referida lei era relegar:

(...) o maior número possível de aulas a um único professor, de forma que enquanto os melhores classificados (por serem efetivos e por tempo de serviço) completavam a carga máxima de aulas, os professores piores classificados ficavam com poucas (ou sem) aulas.

Tal situação instaurou a ruptura e instabilidade da categoria de docentes e a competição entre pares, que perdurou por mais de 30 anos, sendo que a lei não foi revogada até os dias atuais, perdendo, contudo, relevância com novos atos normativos que criaram outras categorias para o corpo docente. Além dos professores efetivos e os OFAs, existiam ainda a categoria de professores em contratos anteriores à Lei nº 500/1974 por demanda judicial, de professores estáveis²¹, professores eventuais²² e professores readaptados.

Uma nova cisão ocorreu com o advento das Leis nº 1.010, de 1 de junho de 2007, que criou a São Paulo Previdência (SPPREV), e nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que determinou novos critérios para contratação de professores sem concurso

²¹ Servidores que adquiriam a estabilidade após cinco anos de serviço ininterrupto (Oliveira, 2016).

²² “(...) grupo geralmente composto por estudantes ou profissionais de outras áreas que não se inscreveram e não se classificaram no processo anual nas DRE e eram catalogados para emergências (substituições esporádicas sobre faltas ou licenças curtas docentes)” (Oliveira, 2016, p.51).

público e sim, por meio de processos seletivos anuais, criando ainda novas categorias em uma sopa de letras, cada qual com graus de direitos trabalhistas distintos: “A” (titulares), “P” (estáveis), “F” (OFAs que adquiriram estabilidade), “L” (OFAs que não adquiriram estabilidade), “O” (OFAs ingressantes após a Lei nº 1.093/2009, para substituir afastados por mais de 15 dias por prazo determinado), “S” (substitutos), “V” (eventuais) e “R” (readaptados). Já em 2010, os professores não concursados representavam 43% do quadro geral de docentes no estado de São Paulo (Oliveira, 2016).

Os professores estaduais ainda são sujeitos a constantes alterações normativas, que altera a regra do jogo, seja em reajustes, em atribuições de aulas, ou de obtenção ou aproveitamento de outros benefícios pecuniários e não pecuniários, as quais raramente são dispostas com clareza pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, gerando grandes incertezas e insegurança jurídica aos profissionais do Magistério (Oliveira, 2016).

Na esteira da McDonaldização do ensino, observamos uma McDonaldização de professores na rede estadual paulista de ensino atualmente. A história se repete: com a ampliação de oferta de ensino de tempo integral, ocasionando a inclusão de escolas preexistentes no Programa de Ensino Integral (PEI) e a construção de novas escolas nesse modelo de Ensino, houve aumento significativo da demanda por professores para lecionar nos períodos complementares sem, contudo, um planejamento prévio e adequado para contratar docentes efetivos.

Cabe destacar que o PEI foi implementado inicialmente em 2012 para o Ensino Médio, tendo sido efetivamente ampliado para o Ensino Fundamental a partir de 2013. Seu precursor foi Projeto de Escola de Tempo Integral (ETI) que se fundamentava na “importância de se oferecer aos estudantes do Ensino Fundamental a oportunidade de estender o tempo de participação na escola em atividades que ampliem suas possibilidades de aprender” (São Paulo, 2005). No contexto do ETI, era requisito que as escolas onde o programa fosse iniciado já possuísem estrutura física compatível para receber alunos no período da jornada estendida.

Na concepção do PEI, pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, a contratação de professores temporários para o PEI era vedada. Os professores que aderissem ao regime de dedicação plena e integral do programa recebiam uma gratificação correspondente e, embora sendo efetivos, não tinham

garantia da permanência no programa, sendo sujeitos à avaliação de desempenho específica e periódica.

Tal restrição do PEI a docentes efetivos não perdurou com a expansão das escolas que aderiram ao programa ao longo dos anos. Notícias veiculadas pelo próprio governo do Estado de São Paulo (2021a e 2021b) indicavam que havia 364 escolas aderentes ao PEI em 2018, saltando para 1.077 escolas em 2021 e com previsão de expansão para 1.855 escolas a partir de 2022. Já em 2024, são 2.332 escolas no PEI, com previsão de construção de mais 33 para o programa por meio de uma parceria público-privada, denominada PPP Novas Escolas (São Paulo, 2024a).

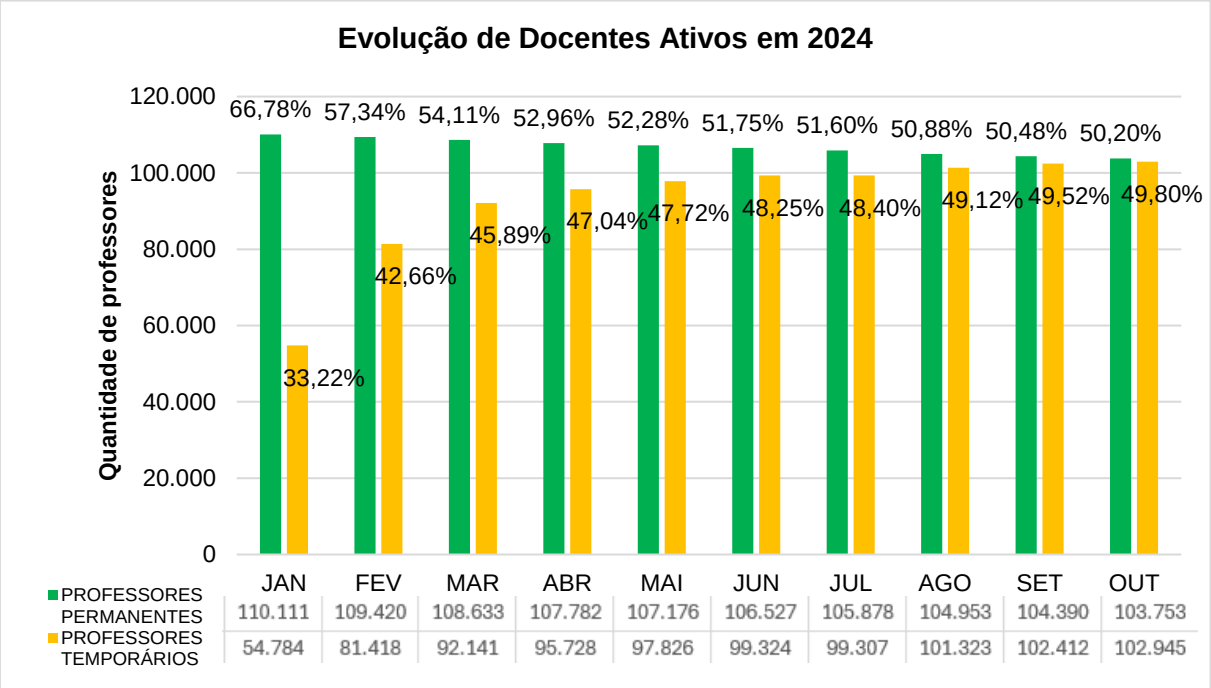
Talvez, não por coincidência, na Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, que revogou a Lei Complementar nº 1.191/2012 supramencionada, não constava nenhuma proibição expressa à contratação de professores temporários para o PEI. Tal fato revela indícios de que o governo estadual já previa que a situação de demanda por professores nas unidades de Ensino estaduais aderentes ao PEI não se sustentaria exclusivamente com o quadro permanente do magistério, ou já intencionava suprir essa demanda mediante a contratação de temporários.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2023) ter promovido, em 2023²³, um concurso público ofertando 15.000 vagas para o cargo de professor efetivo de Ensino Fundamental e Médio. Contudo, para atender às necessidades mais imperativas, divulgou um processo seletivo simplificado em 2024 para formação de cadastro reserva de professores, com o objetivo de ministrar aulas tanto no Ensino regular quanto no PEI em 2025 (São Paulo, 2024b).

O histórico de quantidade de docentes por categoria, divulgado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2024c), reflete a atual supercontratação de temporários:

²³ Em andamento e não homologado até a data de conclusão desta dissertação.

Gráfico 6 – Evolução de docentes na rede estadual de São Paulo em 2024



* Professores permanentes referem-se às categorias Efetivo “A”, Estável “F”, Estável “P” e CLT “N”. Professores temporários referem-se à categoria Temporário “O”.
Fonte: elaboração própria, com base em dados de São Paulo (2024c).

6 O MUNICÍPIO DE OLÍMPIA

O município de Olímpia, também conhecido como Estância Turística de Olímpia, localiza-se no noroeste do Estado de São Paulo, a cerca de 436 quilômetros da capital paulista. De acordo com a Prefeitura Municipal de Olímpia (2024a e 2024b), o município foi criado em 1906 como um distrito subordinado ao município de Barretos, sendo desmembrado em 1917 e elevado à categoria de município em 1917. Atualmente, é constituído de três distritos: Olímpia, Baguaçu e Ribeiro dos Santos.

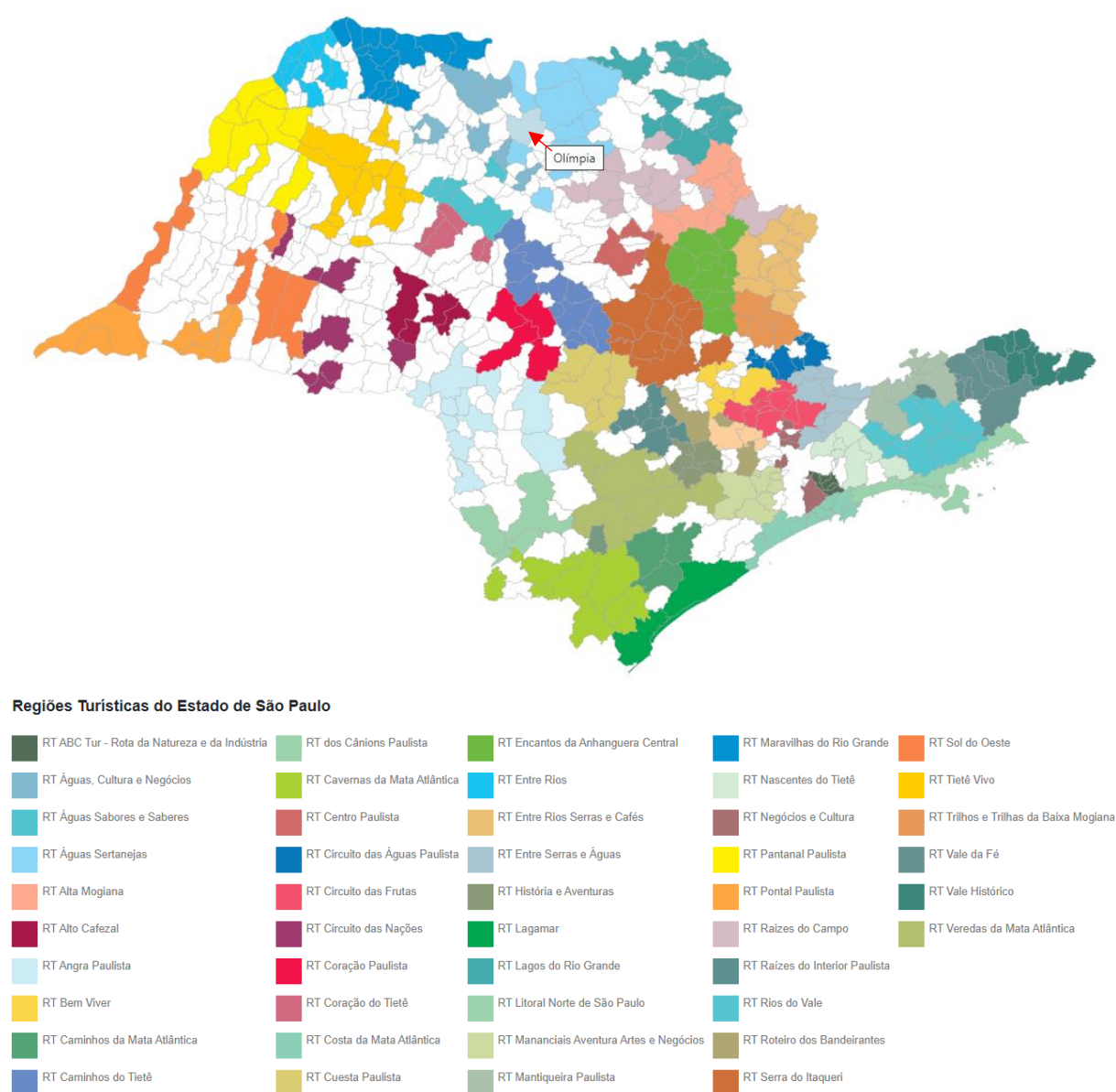
Tendo sua economia originado da agroindústria do comércio, o município é atualmente conhecido como polo turístico, beneficiado pela sua localização sobre o Aquífero Guarani, oferecendo grande variedade de serviços de entretenimento e hospedagem, notadamente parques temáticos e aquáticos. Em 2023, o município recebeu mais de 4,8 milhões de turistas, um crescimento de 39,04% em relação ao ano anterior (ORTE, 2024).

Recebem a titulação de “Estância Turística”, pelo governo do Estado de São Paulo, os municípios reconhecidos pelas “características naturais, culturais e históricas que favorecem o turismo” (São Paulo, [s.d.]c, n.p), recebendo investimentos estatais específicos para o desenvolvimento de infraestrutura e a manutenção das

características atrativas para o movimento turístico. Atualmente, além das 70 Estâncias Turísticas, o Estado de São Paulo possui ainda 144 Municípios de Interesse Turístico (MITs), aqueles com potencial atratividade e que recebem incentivos financeiros do Estado para desenvolver projetos específicos e fomentar esse potencial.

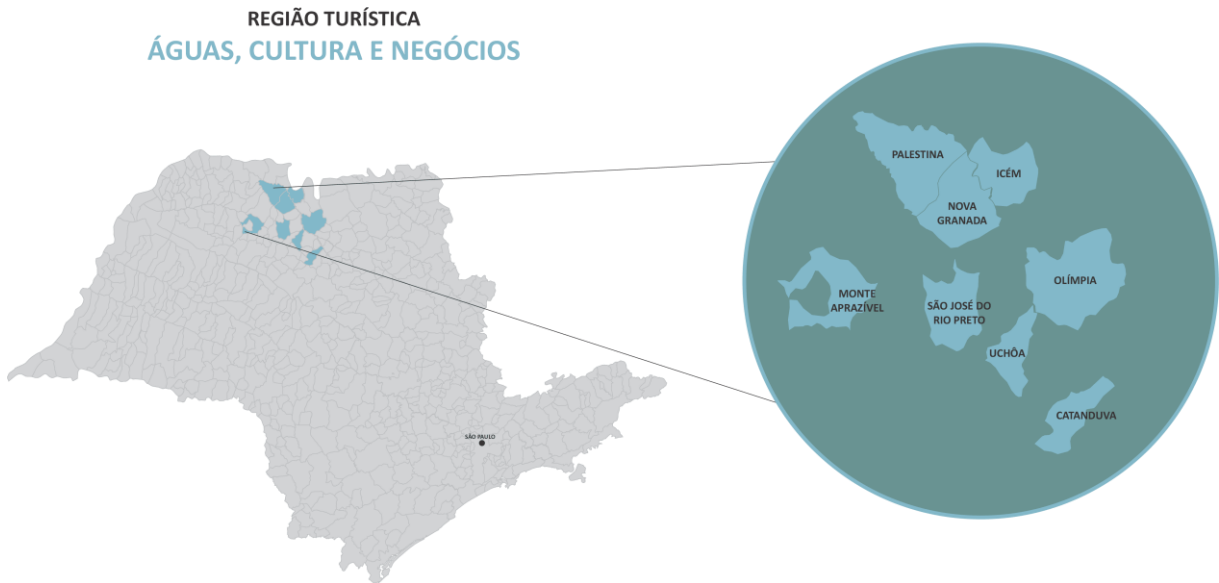
Tendo recebido sua titulação em 2014, Olímpia faz parte da Região Turística (RT) Águas, Cultura e Negócios, junto com outros 7 municípios. O município situa-se próximo de outras Regiões Turísticas (RTs), notadamente a RT Águas Sertanejas e RT Águas Sabores e Saberes:

Figura 2 – Mapa das Regiões Turísticas do Estado de São Paulo



Fonte: São Paulo, [s.d.].

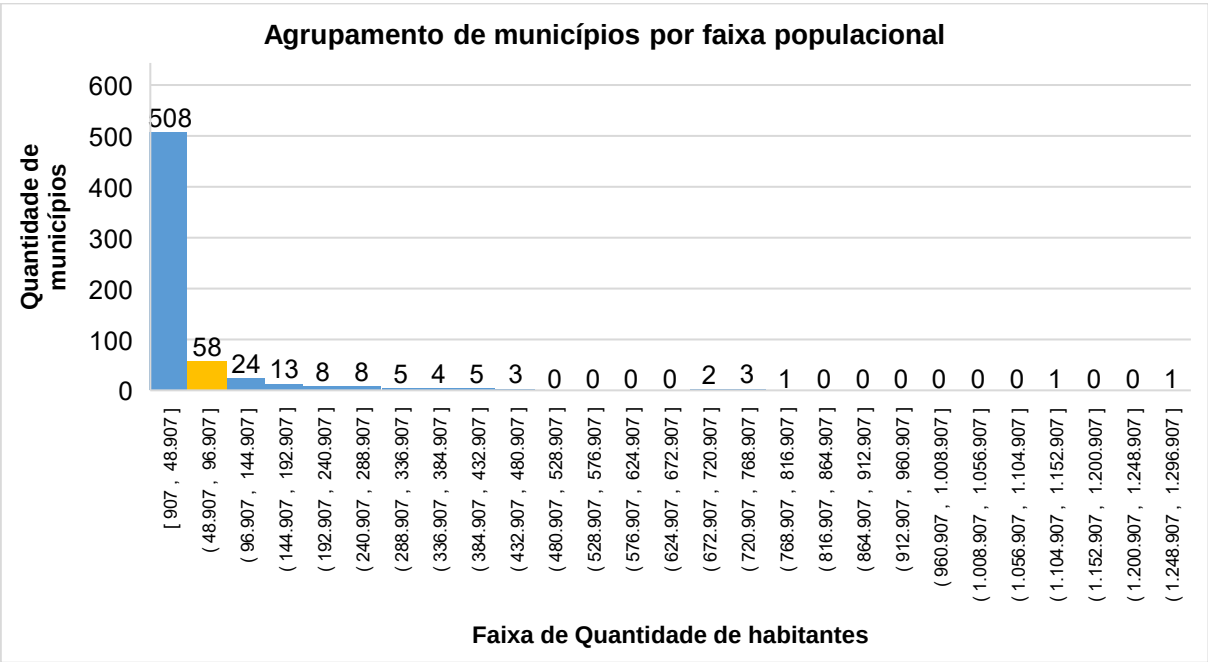
Figura 3 – Mapa da Região Turística Água, Cultura e Negócios



Fonte: São Paulo, [s.d.]b.

Segundo dados do IBGE (2024a), a população de Olímpia está estimada em 55.074 habitantes, num território de 802,555 km², o que resulta numa densidade populacional de 68,62 habitantes por km². Para efeitos comparativos, considerando os 644 municípios jurisdicionados do TCESP, o histograma a seguir mostra que 508 municípios (cerca de 78,90%) têm até 48.907 habitantes, sendo que Olímpia situa-se na segunda faixa (em amarelo), dentre os 58 municípios (9% do total), que têm entre 48.908 e 96.907 habitantes:

Gráfico 7 – Agrupamento de municípios por faixa populacional

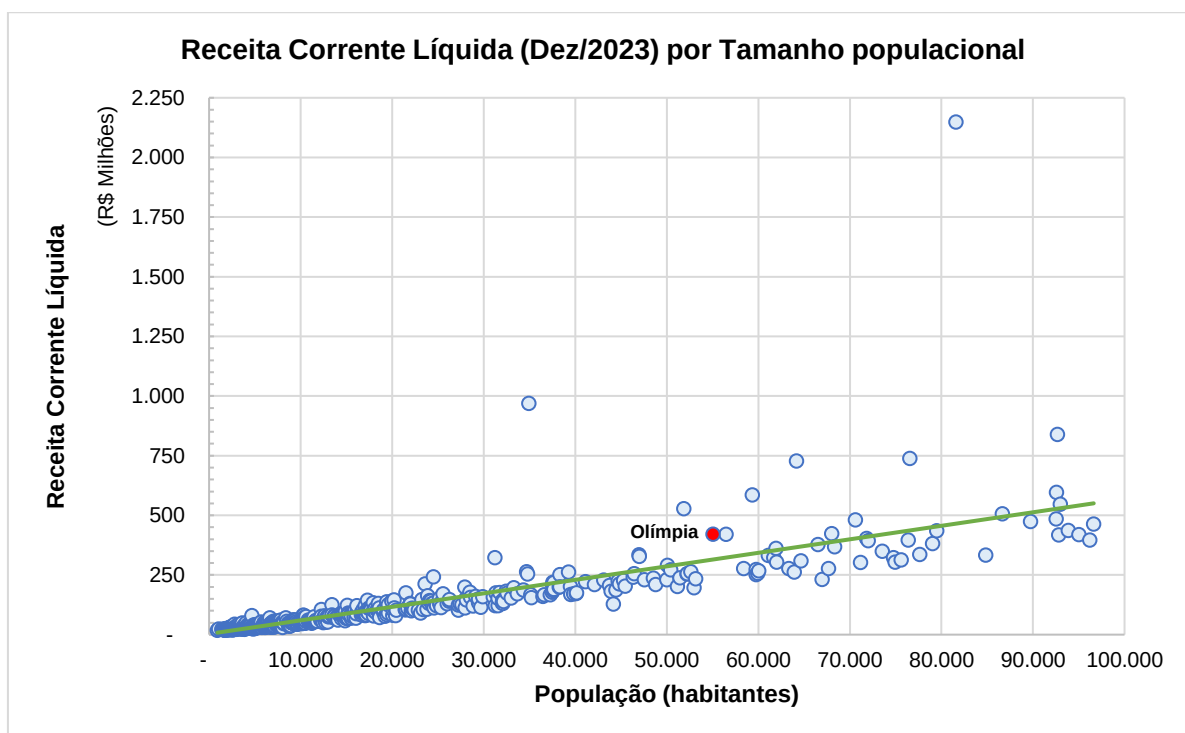


Fonte: Elaboração própria, a partir de dados obtidos do IBGE (2023).

Ainda conforme dados do IBGE (2024a), em 2021, Olímpia auferiu um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 2.551.144.674,00, e R\$ 45.985,63 de PIB *per capita*, situando-a na posição 172 no ranking dos municípios paulistas por PIB *per capita* naquele ano. De acordo com a Fundação Seade ([s.d.]), 58,7% do PIB de 2021 é atribuído ao setor de serviços – o que não surpreende, considerando a influência do turismo sobre a economia local –, seguido por 25,4% ao setor de indústria (predominantemente de produtos alimentícios e máquinas, aparelhos e materiais elétricos).

Quanto aos recursos públicos, em 2023, a Prefeitura Municipal de Olímpia arrecadou R\$ 420.442.495,07 em Receita Corrente Líquida²⁴ (RCL), situando-se pouco acima da linha de tendência, de acordo com o gráfico a seguir, de dispersão dos 566 municípios jurisdicionados (com população de até 96.907 habitantes) por RCL e população:

Gráfico 8 – Dispersão e Tendência: Municípios por RCL e população



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados obtidos do TCESP ([s.d.]).

²⁴ De acordo com a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal), para os municípios, a Receita Corrente Líquida é definida como sendo o "somatório das receitas tributárias, de contribuições, patrimoniais, industriais, agropecuárias, de serviços, transferências correntes e outras receitas também correntes, deduzidos:" a contribuição dos servidores para o custeio do seu sistema de previdência e assistência social e as receitas provenientes da compensação financeira (Brasil, 2000, n.p).

Quanto ao investimento de recursos públicos em Educação em 2023, a Prefeitura Municipal de Olímpia cumpriu os limites mínimos constitucionais e legais de aplicação dos recursos próprios (receitas próprias do órgão, resultantes de impostos, bem como de transferências de impostos, exceto FUNDEB) e dos recursos vinculados do FUNDEB:

Quadro 3 – Aplicação de recursos no Ensino pela Prefeitura Municipal de Olímpia em 2023

Base legal	Limite mínimo de aplicação	Aplicação efetiva em Olímpia (2023)
Art. 212 da CF/88	25% de recursos próprios aplicados no Ensino	27,12%
Art. 25 da Lei Federal nº 14.113/2020	Mínimo de 90% do FUNDEB aplicados no exercício, sendo até 10% do FUNDEB remanescente (parcela diferida) aplicados no 1º quadrimestre do exercício seguinte	92,54% em 2023 e 7,46% no 1º quadrimestre de 2024
Art. 212-A, XI, da CF/88; Art. 26, § 2º, da Lei Federal nº 14.113/2020	70% do FUNDEB aplicados em despesas com profissionais da Educação Básica	87,33%

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados obtidos do TCESP ([s.d.]e).

Sem prejuízo de eventuais distorções quanto aos dados informados com incorreção²⁵ pelos órgãos jurisdicionados ao TCESP, verifica-se que, embora tenha cumprido o mínimo constitucional na aplicação de recursos próprios no Ensino em 2023, o município de Olímpia encontra-se em uma faixa de percentual de aplicação inferior (em amarelo no gráfico 9) à maioria dos municípios paulistas. Isso denota que, comparativamente, a Prefeitura Municipal de Olímpia optou por distribuir seus recursos de forma menos concentrada no Ensino.

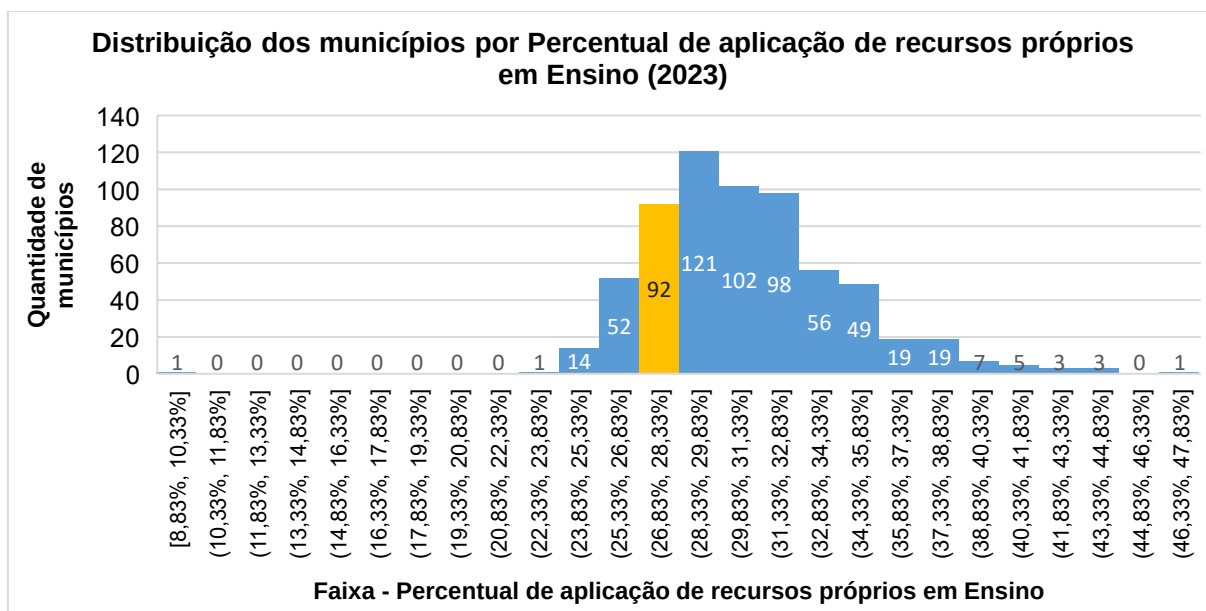
Quanto à aplicação de recursos do FUNDEB em profissionais da Educação Básica em 2023, de forma similar – porém menos evidente –, o município de Olímpia encontra-se também em uma faixa de percentual de aplicação inferior (em amarelo no gráfico 10) à maioria dos municípios paulistas.

Ressalva-se que esses dados comparativos não representam a qualidade das aplicações dos recursos (em outros termos, aplicação em programas, processos e ações que os tornem mais eficientes, efetivos ou que tragam melhores resultados),

²⁵ Há, por exemplo, município com aplicação de recursos próprios em Educação em proporção inferior a 10%, bem como municípios com aplicação de mais de 100% do Fundeb em profissionais da Educação, o que não é viável.

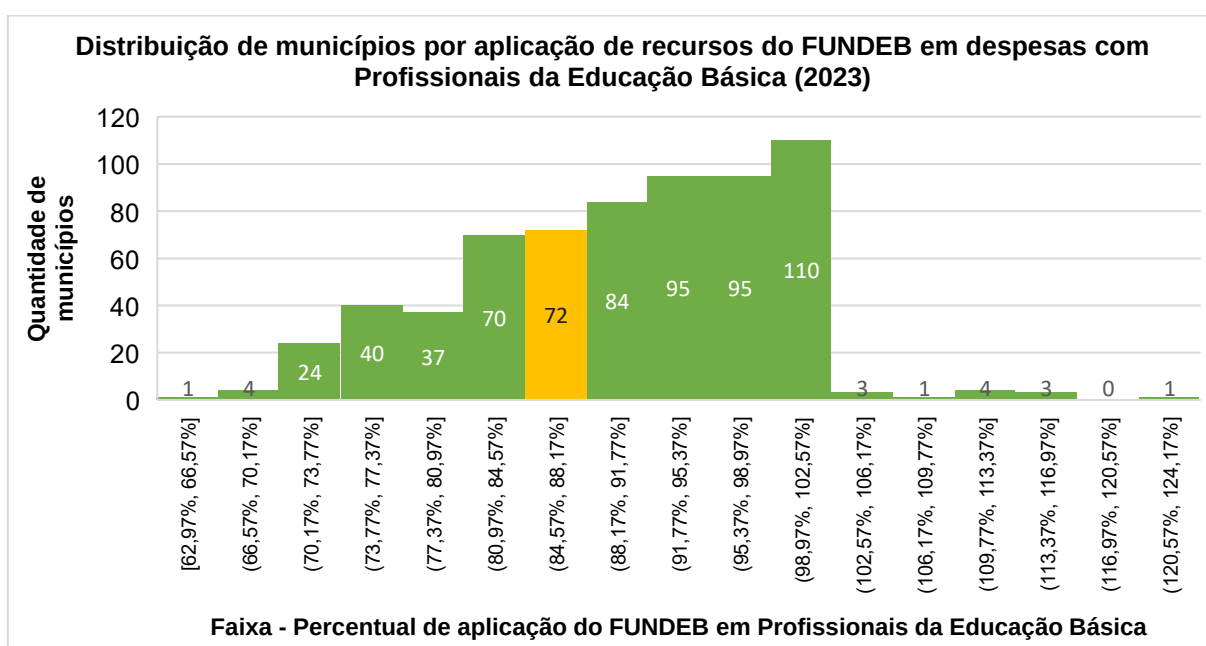
tampouco significam que um município com percentual maior de aplicação de recursos tem resultados melhores em sua rede municipal de Ensino, seja em desempenho de professores ou de alunos. Os dados apresentados servem apenas para melhor situar e contextualizar o município de Olímpia dentro do universo de municípios paulistas.

Gráfico 9 – Distribuição de municípios por Faixa de Percentual de aplicação de recursos próprios em Ensino (2023)



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados obtidos do TCESP ([s.d.]e).

Gráfico 10 – Distribuição de municípios por Faixa de Percentual de aplicação de FUNDEB em Profissionais da Educação Básica (2023)



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados obtidos do TCESP ([s.d.]e).

6.1 DADOS E INFORMAÇÕES SOBRE O ENSINO NO MUNICÍPIO

O município de Olímpia possui a seguinte composição de unidades de ensino público da Educação Básica²⁶ (INEP, 2024c):

Tabela 6 – Quantidade de unidades de ensino público por dependência administrativa, etapa e nível em 2023

Dependência Administrativa	Ensino Infantil			Ensino Infantil e Fundamental	Ensino Fundamental		Ensino Fundamental e Médio	Ensino Médio apenas	Total
	Creche e Pré-escola	Creche apenas	Pré-escola apenas	Pré-escola e Anos Iniciais	Anos Iniciais (1º ao 5º ano) apenas	Anos Finais (6º ao 9º ano) apenas	Anos Finais e Ensino Médio		
Estadual	-	-	-	-	-	1	7	1	9
Municipal	2	8	7	2	8	-	-	-	27

Fonte: elaboração própria, a partir de informações obtidas do INEP (2024c).

As unidades de ensino particular²⁷, por sua vez, disponibilizam uma oferta mais variada de níveis e etapas:

Tabela 7 – Quantidade de unidades de ensino particular por etapa e nível em 2023

Ensino Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Fundamental e Médio		Todas as etapas e níveis de ensino	Total
Creche apenas	Creche e Pré-escola	Anos Iniciais (1º ao 5º ano) apenas	Anos Iniciais e Finais	Anos Finais e Ensino Médio	Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio		
3	2	1	1	1	1	2	11

Fonte: elaboração própria, a partir de informações obtidas do INEP (2024c).

A Prefeitura Municipal concentra seus esforços educacionais na oferta do Ensino Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Isso significa que as escolas sob sua gestão atendem os alunos apenas até o 5º ano, não abrangendo os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que fica a cargo da rede estadual de ensino ou da rede particular.

As unidades de ensino municipal do Ensino Fundamental, incluindo as que oferecem também Ensino Infantil, são as listadas no quadro a seguir:

Tabela 8 – Unidades de Ensino Municipal com matrículas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais

UNIDADE DE ENSINO MUNICIPAL	QUANTIDADE DE MATRÍCULAS EM 2023	
	INFANTIL PRÉ-ESCOLA	FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS
EMEB PROF MAURICIO CESAR ALVES PEREIRA	-	648
EMEB LUIZA SENO DE OLIVEIRA DONA	-	549
EMEB THEODOMIRO DA SILVA MELO	-	393
EMEB SANTO SENO	-	391

²⁶ Os seguintes dados obtidos a partir do INEP (2024c) não incluem a Educação para Jovens e Adultos – EJA.

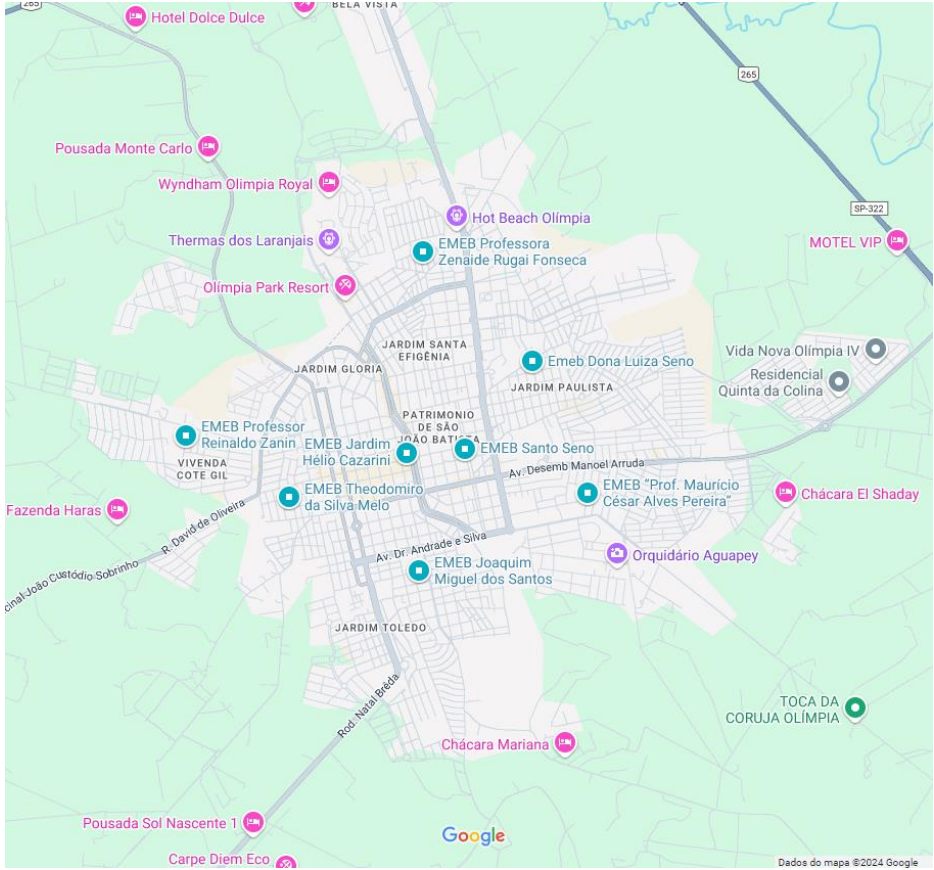
²⁷ Incluindo unidades que oferecem atendimento educacional especializado e redes conveniadas com a Prefeitura Municipal.

UNIDADE DE ENSINO MUNICIPAL	QUANTIDADE DE MATRÍCULAS EM 2023	
	INFANTIL PRÉ-ESCOLA	FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS
EMEB PROFA ZENAIDE RUGAI FONSECA	-	347
EMEB JOAQUIM MIGUEL DOS SANTOS	-	219
EMEB JARDIM HELIO CAZARINI	-	205
EMEB PROF JOSE SANT ANNA	-	126
EMEB PROF REINALDO ZANIN	84	215
EMEB WASHINGTON JUNQUEIRA FRANCO	46	121
Total	130	3.214

Fonte: elaboração própria, a partir de informações obtidas do INEP (2024c).

Observa-se, pelo mapeamento das referidas unidades, a razoável homogeneidade na distribuição pelo território municipal:

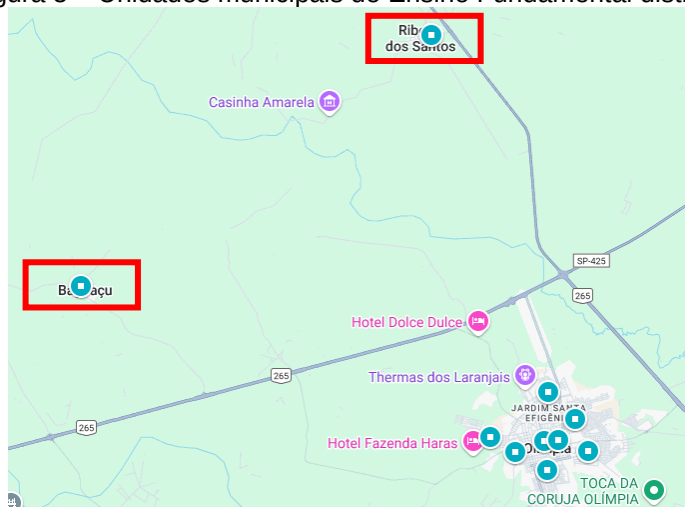
Figura 4 – Mapeamento das unidades municipais de Ensino Fundamental



Fonte: elaboração própria, a partir de dados de endereço obtidos da Prefeitura Municipal de Olímpia (2024c) e inseridos em lista no Google Maps (2024).

Há ainda duas unidades de ensino da rede municipal situadas em dois distritos mais distantes do centro do município, em Baguaçu e Ribeiro dos Santos:

Figura 5 – Unidades municipais de Ensino Fundamental distritais

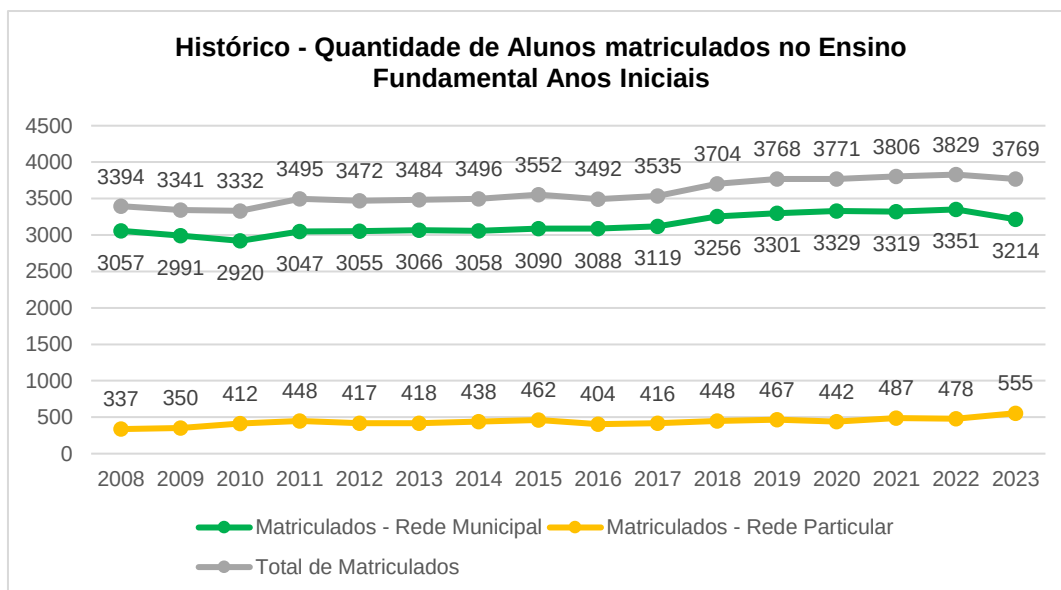


Fonte: elaboração própria, a partir de dados de endereço obtidos da Prefeitura Municipal de Olímpia (2024c) e inseridos em lista no Google Maps (2024).

Em simulações realizadas no Google Maps (2024), mesmo os trajetos mais distantes entre uma residência localizada em zona periférica do município – sem considerar os distritos – não ultrapassa a distância de 4 km da unidade de ensino mais próxima.

Historicamente, a rede municipal de ensino tem sido a fonte predominante de oferta de Ensino Básico, fato observado mais intensamente na oferta de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 11 – Quantidade de alunos matriculados no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais por rede de ensino: Histórico de 2008 a 2023

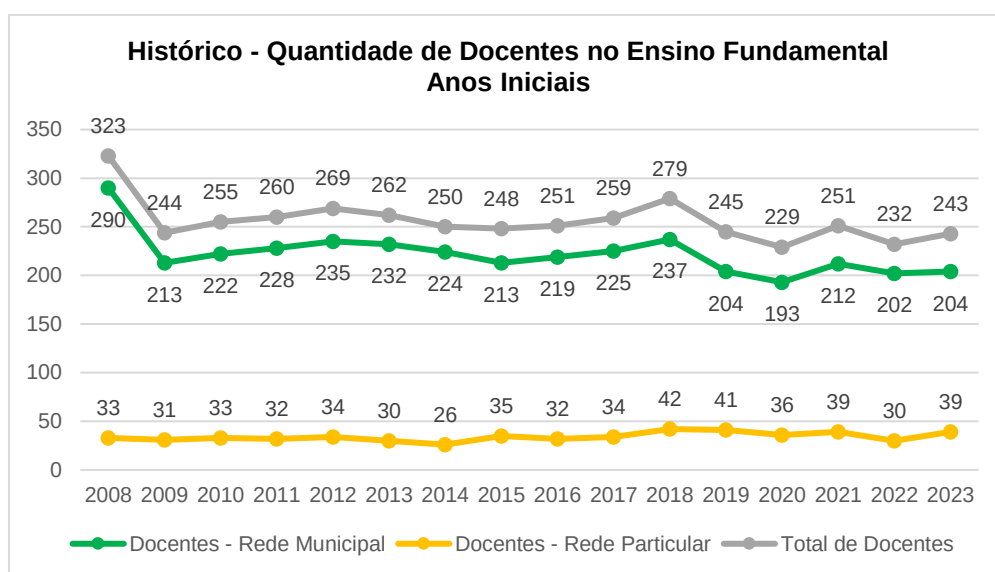


Fonte: elaboração própria, a partir de informações obtidas do INEP (2024d).

Olímpia possuía, em 2023, 6.927 alunos matriculados no Ensino Fundamental, sendo 3.769 nos Anos Iniciais e 3.158 nos Anos Finais (INEP, 2024d). Embora tenha apresentado leve declínio no percentual de alunos matriculados na rede municipal em relação ao total de matriculados, de 87,52% em 2022 para 85,27% em 2023, a dependência da população em geral com relação aos serviços de educação da gestão municipal permanece altamente relevante no município.

A quantidade de docentes lecionando nos Anos Iniciais, por sua vez, apresentou declínio nos últimos cinco anos:

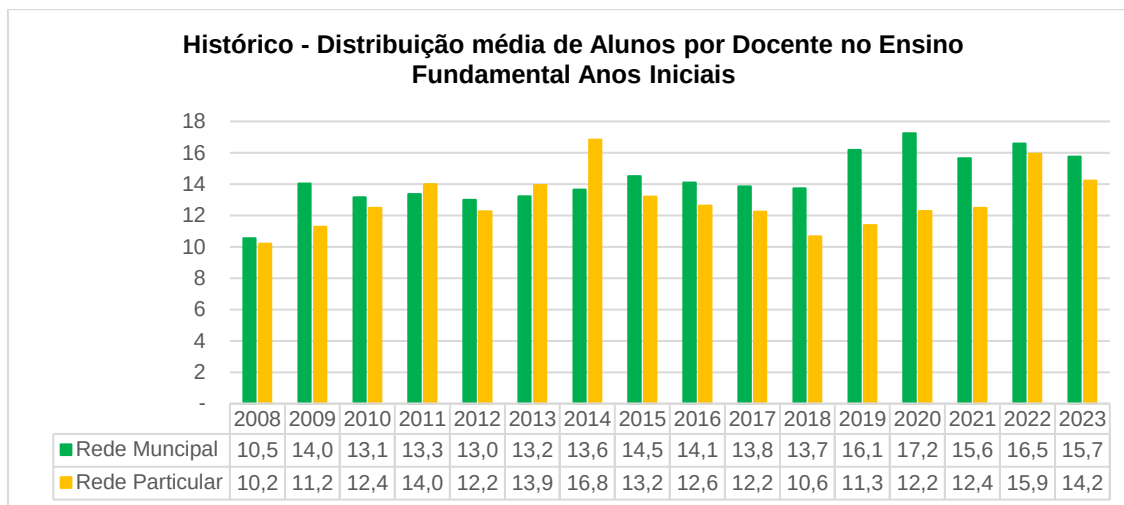
Gráfico 12 – Quantidade de docentes no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais por rede de ensino: Histórico de 2008 a 2023



Fonte: elaboração própria, a partir de informações obtidas do INEP (2024d).

Combinando os dois tipos de dados históricos, observa-se um aumento na quantidade de alunos por docente nos Anos Iniciais, tanto na rede municipal quanto na rede particular. De uma forma geral, em 2023, os professores da rede municipal de ensino foram responsáveis por uma quantidade de alunos 49,52% maior que se comparado a 15 anos antes, o que pressupõe o aumento de alunos por turma ou a diminuição do quadro do corpo docente ao longo dos anos.

Gráfico 13 – Quantidade de docentes no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais por rede de ensino: Histórico de 2008 a 2023

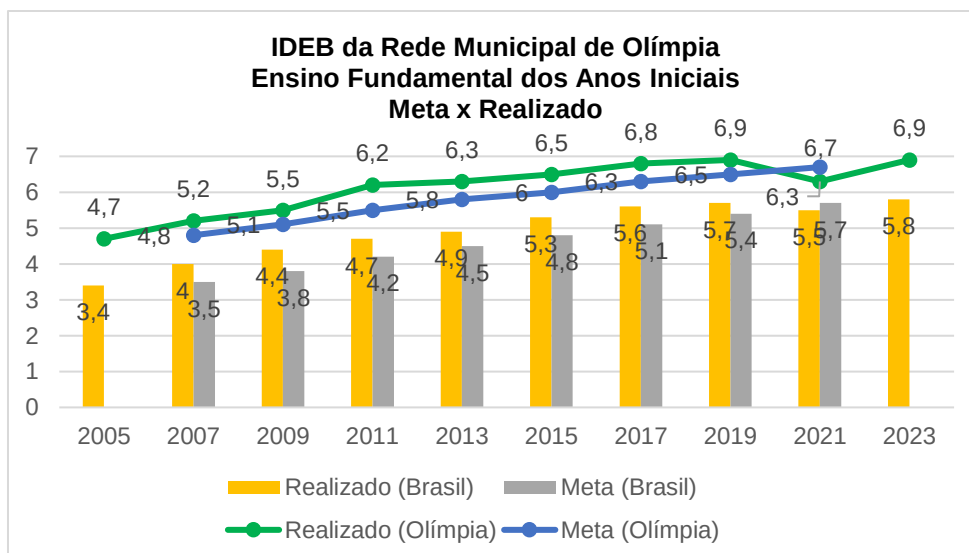


Fonte: elaboração própria, a partir de informações obtidas do INEP (2024d).

Essa distribuição não leva em consideração professores auxiliares designados especificamente para atender alunos individuais que necessitam atendimento educacional especializado. Dessa forma, é possível que a quantidade de alunos por professor de Ensino Regular seja efetivamente maior.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), verifica-se no histórico de 2005 a 2023 que as metas estabelecidas para o município sempre foram superiores às metas nacionais, tendo a rede municipal superado em todos os anos, com exceção de 2021, cujo resultado pode ser relevado devido à atipicidade e complexidade da gestão do Ensino no Brasil no auge da pandemia de Covid-19. Em 2023, o IDEB voltou ao mesmo patamar obtido em 2019.

Gráfico 14 – Evolução do IDEB na rede municipal de Olímpia: Meta x Realizado



Fonte: elaboração própria, a partir de informações obtidas do INEP (2024d).

Cabe destacar que o IDEB é uma ferramenta que serve de referência nacional para medir a qualidade da Educação nos municípios e estados e se baseia nos dados de aprovação escolar do Censo Escolar e de médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O primeiro ciclo do IDEB considera as metas pactuadas no Compromisso Todos pela Educação e os resultados de 2005 a 2021. Ainda não foram definidas as metas a partir de 2023, para o qual está sendo realizado um estudo pelo Ministério da Educação, com o objetivo de iniciar um novo ciclo de pactuação de metas e apuração de resultados (INEP, [s.d.]c).

6.2 O PERFIL DO QUADRO DOCENTE DA REDE MUNICIPAL

Dados obtidos do Censo Escolar de 2013 a 2023 e resumidos pelo INEP em um painel estatístico (INEP, 2024e) ilustram com destreza diversos aspectos da composição do quadro de docentes da rede municipal. É importante considerar algumas ressalvas ao analisar os dados fornecidos pelo INEP, especialmente no que diz respeito à sua natureza auto declaratória. Como esses dados são preenchidos diretamente pelas instituições de ensino e pelos próprios docentes, há uma possibilidade de inconsistências ou imprecisões nas informações reportadas.

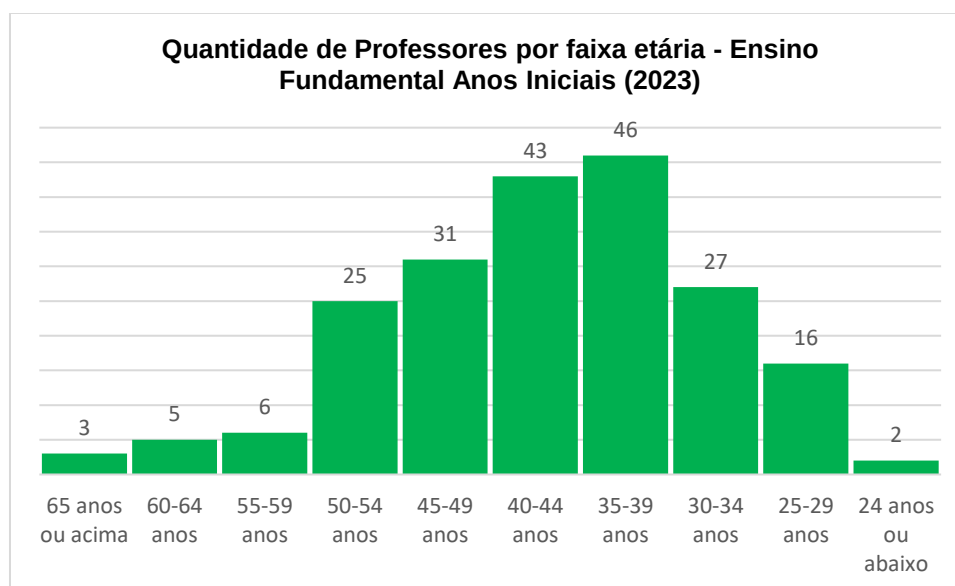
Não obstante a inviabilidade de se realizar uma validação desses dados dentro do escopo da presente pesquisa, a consistência e comparabilidade temporal dos dados, a padronização de metodologia de coleta e o amplo reconhecimento do Instituto, como uma das principais instituições de pesquisa e avaliação educacional no Brasil, torna eventuais falhas de fidedignidade pouco significantes e releváveis no entendimento da autora.

Com base nos dados de 2023, a rede municipal é formada predominantemente por docentes do gênero feminino, que representam cerca de 83,20% da força de trabalho. Esse aspecto é um reflexo da representação feminina no quadro de professores da rede pública da Educação Básica no Brasil (78,80%) e no Estado de São Paulo (80,60%).

A maior parte do professores da rede municipal de Olímpia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, distribui-se na faixa de 35 a 39 anos de idade, sendo que a faixa etária de 35 a 49 anos representa 58,82% do quadro docente, demonstrando se

composta por profissionais com, presumidamente, uma experiência considerável e relevante de atuação nas salas de aula.

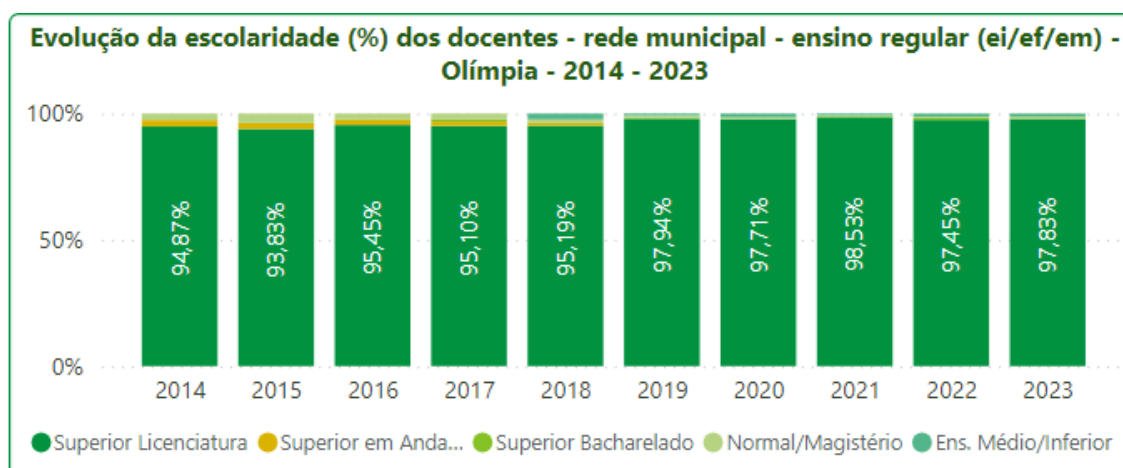
Gráfico 15 – Quantidade de professores no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais por faixa etária



Fonte: elaboração própria, a partir de informações obtidas do INEP (2024e).

Ao longo dos últimos 10 anos, observa-se um progresso na qualificação do corpo docente da rede municipal de Olímpia, ainda que o quadro se compusesse predominantemente por professores com formação de nível superior em licenciatura, já em 2014. É possível que os professores que não possuíam a formação adequada na época tenham gradativamente concluído os cursos superiores ou deixado de fazer parte do quadro de docentes do município, sendo substituídos conforme a realização de concursos públicos e processos seletivos com requisitos mínimos de formação acadêmica.

Gráfico 16 – Evolução da formação acadêmica de professores da rede municipal de Olímpia, no Ensino Básico, modalidade de Ensino Regular

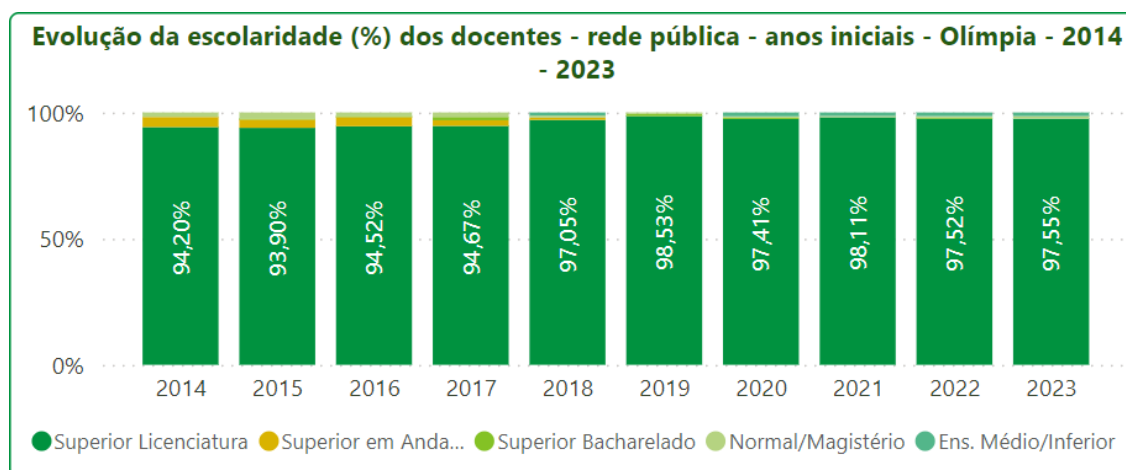


Fonte: INEP (2024e).

Destacamos que o Ensino Regular é uma modalidade que abrange as etapas do Ensino Básico (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), porém não inclui a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial e a Educação Profissional e Tecnológica. No caso da rede municipal de Olímpia, o Ensino Regular compõe-se do Ensino Infantil e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano).

Essa progressão se reflete no quadro de docentes dos Anos Iniciais. Em 2023, dos 204 professores ativos, 199 possuíam licenciatura, e cinco não possuíam formação superior, sendo que dois concluíram o curso normal ou de magistério²⁸ e três concluíram o Ensino Médio.

Gráfico 17 – Evolução da formação acadêmica de professores da rede municipal de Olímpia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: INEP (2024e).

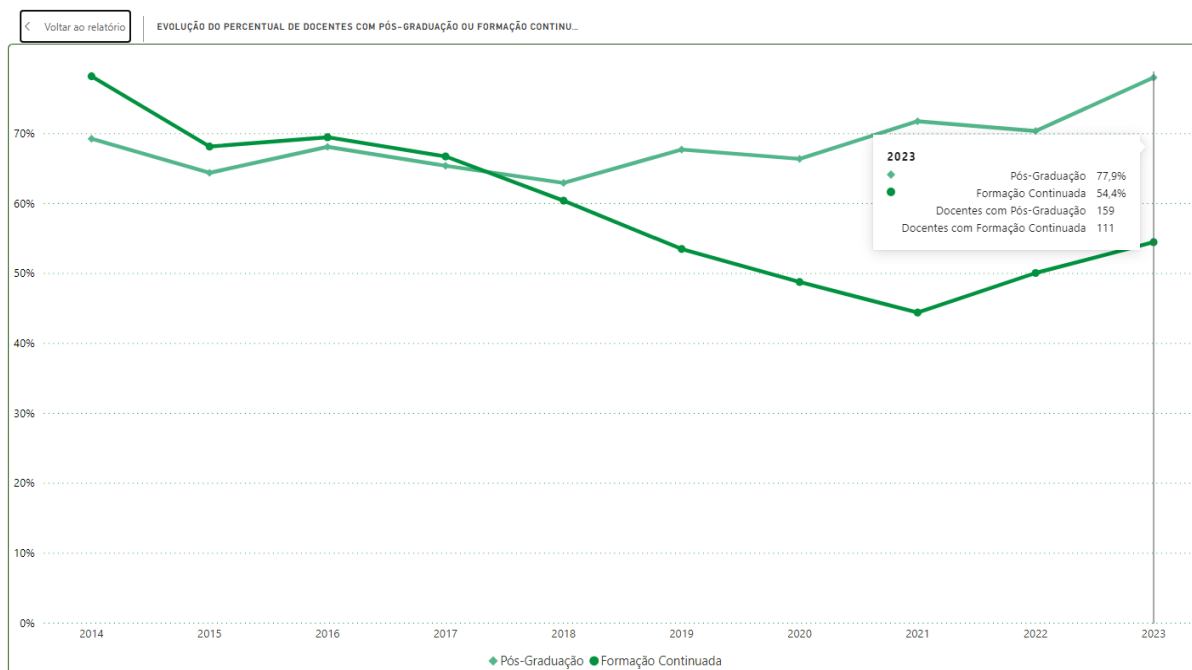
Ainda relativo aos docentes dos Anos Iniciais, percebe-se a predominância e evolução crescente de profissionais altamente qualificados, quanto à conclusão de cursos de pós-graduação. Em 2023, a proporção chegou a atingir 159 (77,94%) dos professores ativos.

Já a proporção de professores com cursos de formação continuada não acompanhou a tendência geral de qualificação dos professores, tendo apresentado um declínio de 2014 a 2021. Não é possível identificar se essa queda decorre de

²⁸ Trata-se de um curso de nível médio que “habilita o professor para lecionar na Educação Infantil” (Brasil, [s.d.]).

interpretações divergentes do campo de preenchimento no formulário²⁹ ou de rotatividade de professores ao longo desses anos. A realização de cursos de carga horária mínima de 80 horas, que caracteriza a formação continuada nos padrões do INEP, voltou a crescer entre os professores ativos do município nos anos mais recentes, após o período mais crítico da pandemia de Covid-19.

Gráfico 18 – Evolução da formação em pós-graduação e cursos de formação continuada de professores da rede municipal de Olímpia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

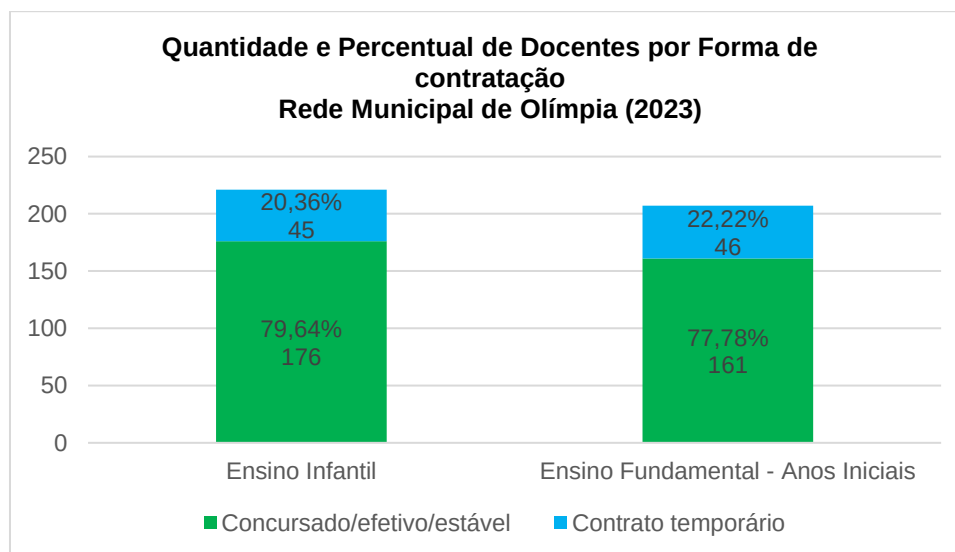


Fonte: INEP (2024e).

Em 2023, a proporção de professores municipais efetivos (que ingressaram mediante concurso público) e temporários (contratados por meio de processo seletivo) foi similar entre o Ensino Infantil e Fundamental:

²⁹ O formulário do INEP ([s.d.])b) direcionado ao profissional escolar, no item 22, solicita ao indivíduo marcar as opções de curso de formação continuada com no mínimo 80 horas, sem especificar se devem ser marcados aqueles acumulados ao longo da experiência profissional e acadêmica ou se realizados no exercício corrente, deixando margem para interpretações diversas.

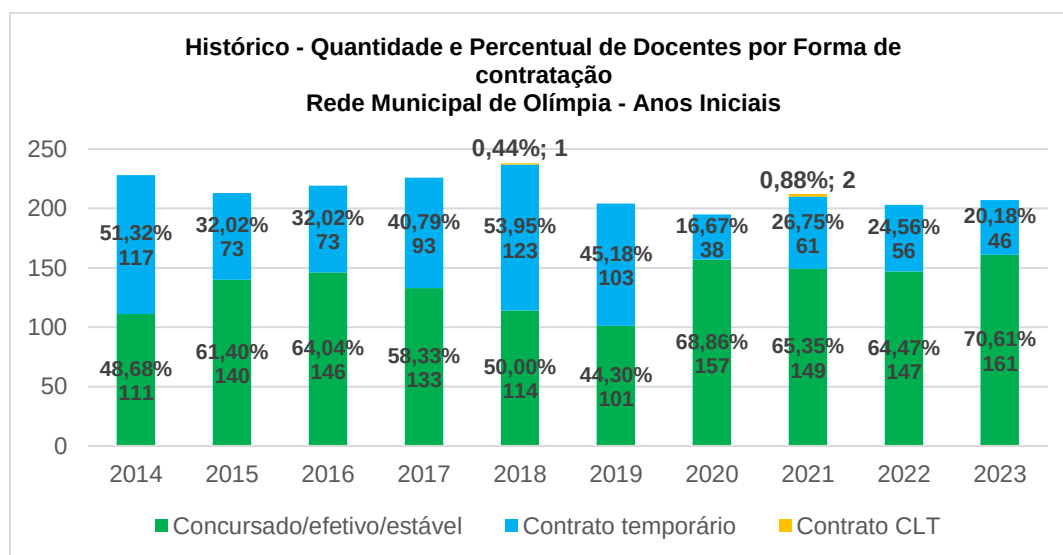
Gráfico 19 – Quantidade e Percentual de docentes por forma de contratação na rede municipal de Olímpia



Fonte: elaboração própria, a partir de informações obtidas do INEP (2024e).

Já pela evolução nos últimos dez anos da proporção entre professores efetivos e temporários dos Anos Iniciais, verifica-se o esforço da rede municipal em reduzir o quantitativo de temporários a partir de 2020:

Gráfico 20 – Histórico: Quantidade e Percentual de docentes por forma de contratação na rede municipal de Olímpia – Anos Iniciais



Fonte: elaboração própria, a partir de informações obtidas do INEP (2024e).

Segundo o artigo 5º do Plano de Carreira do Magistério, instituído pela Lei nº 2.727, de 12 de março de 1999 e atualizado (Olímpia, 1999), o quadro docente compõe-se dos cargos de Professor de Educação Básica I (PEB I), atuantes no Ensino

Infantil e Fundamental, e Professor de Educação Básica II (PEB II) atuantes apenas no Ensino Fundamental. Na prática, conforme entrevistas com gestores da rede municipal, o cargo PEB II está atrelado à Educação Especial, modalidade de ensino voltada para alunos com necessidades especiais, seja em termos de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou superdotação (Brasil, 2013), ou a disciplinas específicas, como Geografia, História, Educação Física, entre outros. Por sua vez, o ensino regular, assim como as atividades de ensino complementar nas escolas de tempo integral, é ministrado pelos titulares do cargo PEB I.

Enquanto os docentes PEB I possuem requisito mínimo de curso normal em nível médio, os PEB II que ingressam na rede municipal já devem possuir licenciatura ou formação superior em área correspondente à disciplina lecionada (Olímpia, 1999).

A função temporária de professor não encontra no normativo municipal a definição de atribuições. Denominados e conhecidos por “ACT” na rede municipal (sigla para “admissão em caráter temporário”), o professor temporário pode ocupar as mesmas funções dos cargos PEB I ou PEB II. No caso de atendimento na Educação Especial, especificamente, também são conhecidos como professor auxiliar.

Demais aspectos sobre a composição de docentes efetivos e temporários serão detalhados na Seção 7.2, em que serão apresentadas outras descobertas obtidas ao longo das entrevistas realizadas com servidores da rede de ensino municipal de Olímpia.

6.3 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO

O Plano Municipal de Educação de Olímpia (PME) foi instituído pela Lei Municipal nº 3.972, de 16 de junho de 2015 e atualizado em 2019, pela Lei Municipal nº 4.463, de 27 de junho de 2019 (Olímpia, 2015 e 2019a), com vigência de 10 anos (até 2025). Das 20 metas estabelecidas no plano atualizado, cinco possuem relação direta com a gestão do corpo docente, sendo duas voltadas ao incentivo à capacitação e formação continuada, duas com foco na valorização remuneratória dos profissionais do magistério e uma de fomento à participação democrática nas decisões sobre a Educação no município (Olímpia, 2019b, p.72 a 77):

Meta 15: Assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior,

obtida em curso de licenciatura até o final da vigência do presente Plano. (...)

Estratégias:

15.1) apoiar a ampliação de programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.2) incentivar a implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação para a educação especial;

15.3) colaborar e sugerir a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica;

15.4) colaborar com a política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados.

Meta 16: incentivar a formação, em nível de pós-graduação, de 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e incentivar a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (...)

Estratégias:

16.1) colaborar para o dimensionamento da demanda por formação continuada e apoiar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação da União, do Estado, e do Município;

16.2) colaborar com a política nacional de formação de professores e professoras da educação básica;

16.3) aderir a programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

Estratégia extinta: 16.4) ampliar o uso do portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível, bem como o portal referente ao livro integrado adotado;

16.5) colaborar com o fortalecimento da formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME.

Estratégias:

17.1) promover o acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2) promover o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.3) buscar, em regime colaborativo, assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.

Meta 18: adequar o Plano de Carreira para os professores da Educação Básica da rede municipal tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (...)

Estratégias:

18.1) estruturar a rede pública municipal de educação básica de modo que, até o início do quarto ano de vigência deste PME, 80% (oitenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

18.2) aderir à iniciativa do Ministério da Educação, de, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PME, realizar prova nacional para subsidiar o Município, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;

18.3) prever, no plano de Carreira dos profissionais da educação do Município, incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;

(...)

Estratégia criada: 18.5) assegurar nas redes públicas municipais de Educação Básica, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após estágio probatório e oferecer, durante este período, orientações ou cursos de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina ou eixos de trabalho;

Estratégia criada: 18.6) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da Educação do do [SIC] Sistema de Ensino Municipal para subsidiar os órgãos competentes na reestruturação e implementação do Plano de Carreira e Remuneração para o Quadro do Magistério.

Meta 19: assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (...)

Estratégias:

(...)

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

(...)

Considerando somente o perfil histórico e atual da rede municipal, pode-se considerar que as metas 15 e 16 do PME estão com boa perspectiva para atingimento. Não é possível, contudo, identificar se, e qual combinação de estratégias previstas no PME foi utilizada para alcançar os resultados atuais de qualificação dos professores.

Não há, no entendimento da autora, dentre as estratégias definidas, um plano de ação claro e mais direto da Secretaria Municipal de Educação no incentivo não financeiro à formação em pós-graduação e na obtenção e certificados em cursos de formação continuada. Sabe-se que a Secretaria Municipal de Educação, em conjunto com a diretoria de cada escola, promove periodicamente cursos de capacitação para os professores nos período de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), contudo, sem haver informação sobre a duração desses cursos para apurar se estão enquadrados como cursos de formação continuada.

Por outro lado, em conformidade com a meta 18 (e estratégia 18.3) do PME, no Plano de Carreira do Magistério (Olímpia, 1999), existe o incentivo financeiro atrelado à formação acadêmica do professor. O artigo 21 do referido plano trata da “evolução funcional pela via acadêmica”, visando o “enquadramento em níveis retributórios superiores” a depender da apresentação de diploma de nível superior e de pós-graduação. Já o artigo 22 trata da “evolução funcional pela via não acadêmica”, que computa na progressão do nível remuneratório, entre outros fatores, o aperfeiçoamento e a atualização do docente mediante apresentação de certificados de cursos de formação complementar de duração mínima de 30 horas.

Quanto às metas 17 e 18 do PME, que trata da valorização do profissional pela atualização e acompanhamento da remuneração, tendo como referência o Piso

Salarial Profissional do Magistério público da Educação Básica, verificamos no Anexo V, em conjunto com as regras estabelecidas nos artigos 21, 27 e 36³⁰, todos do Plano de Carreira do Magistério (Olimpia, 1999) as seguintes remunerações iniciais da carreira de professor:

Tabela 9 – Escala de Vencimentos por formação acadêmica de docentes

Cargo	Formação acadêmica*	Referência	Valor considerando 40 horas semanais de carga horária
PEB I	Sem curso de nível superior	Faixa 1, Nível I	R\$ 4.422,22
PEB I	Licenciatura plena	Faixa 2, Nível I	R\$ 4.690,00
PEB I	Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado ou doutorado)	Faixa 2, Nível IV e V	R\$ 5.534,2 e R\$ 5.628,00
PEB II	Sem pós-graduação	Faixa 2, Nível I*	R\$ 4.690,00
PEB II	Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado ou doutorado)	Faixa 2, Nível IV e V	R\$ 5.534,2 e R\$ 5.628,00

* Conforme o entendimento da autora referente à redação da respectiva lei municipal.

Fonte: elaboração própria, a partir de informações obtidas do Plano de Carreira do Magistério (Olimpia, 1999).

O Piso Salarial Profissional do Magistério público da Educação Básica, que define o “valor mínimo que a categoria profissional deve ganhar no Brasil” (Brasil, 2024) foi atualizado em 2024 para R\$ 4.580,57 para 40 horas semanais de carga horária. Disso, depreende-se que o município de Olimpia não regulamentou ou atualizou a remuneração base dos professores PEB I para o atendimento integral à meta 17 do PME. Contudo, como a grande maioria dos professores efetivos possuem formação superior, com exceção de três servidores em 2023³¹, pode-se considerar que a rede municipal tem remunerado a categoria de acordo com o piso nacional estabelecido.

Adicionalmente, o quadro anterior demonstra a valorização em até 20% da remuneração base para o docente que possuir formação em pós-graduação, que denota o incentivo financeiro aos servidores da carreira.

Conforme o art. 10 do Plano de Carreira do Magistério (Olimpia, 1999), os professores podem ser lotados nas unidades de ensino com diferentes cargas horárias:

³⁰ Não foi considerado o artigo 28 do referido plano, que trata de remuneração correspondente a carga suplementar de trabalho docente, bem como o artigo 29, uma vez que trata de professores lotados em turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental, que atualmente não é ofertado pela rede municipal.

³¹ Conforme mencionado na Seção 7.2, havia em 2023 três professores com formação em curso normal ou Ensino Médio.

Quadro 4 – Jornadas de trabalho docente na rede municipal de Olímpia

Denominação	Total de horas semanais	Horas semanais em atividades com alunos	Horas de trabalho pedagógico (HTPC*)	Horas de trabalho pedagógico (HTPL**)
Jornada Ideal	30	25	2	3
Jornada Regular	24	20	2	2
Jornada Inicial	20	17	2	1

* Horário de trabalho pedagógico coletivo, a ser realizado na escola.

** Horário de trabalho pedagógico livre, em local de livre escolha do docente.

Fonte: elaboração própria, a partir de dados obtidos da Prefeitura Municipal de Olímpia (1999).

Como se pode observar ainda, o Plano de Carreira do Magistério não contempla professores temporários (ACT), os quais têm seus requisitos de ingresso e sua remuneração definida em edital de processo seletivo. Conforme informações obtidas nas entrevistas com os gestores da rede municipal, os contratos têm duração de um ano e os processos seletivos ocorrem anualmente, para cadastro de reserva. Os candidatos aprovados são, então, convocados à medida da necessidade do município durante a vigência do processo seletivo.

No processo seletivo mais recente, cujo edital foi divulgado em outubro de 2023, homologado em dezembro de 2023 e com vigência até o término do ano letivo de 2024, os requisitos mínimos e a remuneração resumem-se assim (Olímpia, 2023):

Tabela 10 – Remuneração e requisitos mínimos por função temporária

Função	Requisitos mínimos	Salário Inicial	Valor considerando 200 horas mensais
PEB I	Superior Completo em Pedagogia com Habilitação Específica para séries iniciais do Ensino Fundamental, ou curso Normal Superior ou curso de Nível Médio com habilitação no Magistério	R\$ 23,45/hora aula (nível superior)	R\$ 4.690,00 (nível superior)
		R\$ 22,11/hora aula (nível médio)	R\$ 4.422,00 (nível médio)
PEB II – Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Matemática, Português/Inglês	Curso Superior de Licenciatura Plena na Disciplina específica	R\$ 23,45/hora aula	R\$ 4.690,00

Função	Requisitos mínimos	Salário Inicial	Valor considerando 200 horas mensais
PEB II – Educação Especial – BRAILLE	Licenciatura Plena em Pedagogia com curso de pós-graduação “latu sensu” na área de Braille e/ou Aperfeiçoamento na área de Braille, com carga horária mínima de 180 horas, ou com curso de Extensão ou Qualificação Profissional, com carga horária mínima de 150 horas	R\$ 23,45/hora aula	R\$ 4.690,00
PEB II – Educação Especial	Curso Superior, Licenciatura de Graduação Plena, com habilitação específica em área própria ou formação superior em área correspondente e complementação	R\$ 23,45/hora aula	R\$ 4.690,00

Fonte: elaboração própria, a partir de informações obtidas da Prefeitura Municipal de Olímpia (2023).

Por fim, o atendimento à meta 19 do PME foi verificado durante as entrevistas com gestores e professores da rede municipal, detalhado a final da seção seguinte.

7 RESULTADOS DA COLETA DE DADOS PRIMÁRIOS

As entrevistas foram realizadas entre agosto e setembro de 2024, de forma presencial ou remota (por meio de aplicativos de conferência), de acordo com a disponibilidade de cada um dos participantes. Os resultados são apresentados a seguir:

7.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Todos os participantes da pesquisa são do gênero feminino, servidoras públicas da Prefeitura Municipal de Olímpia, fazendo parte da Secretaria Municipal de Educação. Foram entrevistadas, ao todo, a Secretária Municipal de Educação, cinco Diretoras de unidades de ensino municipal que oferecem Ensino Fundamental e quatro Professoras do Ensino Fundamental da rede municipal. Para preservação do anonimato, não serão identificadas as unidades de ensino em que as Diretoras e Professoras trabalham.

Todas as participantes possuem vasta experiência na área da Educação. As Professoras, bem como a Secretária de Educação têm, no mínimo, 11 anos de atuação na carreira de docente e, no máximo, 35 anos de carreira. As Diretoras, devido aos requisitos mínimos para ingresso nesse cargo, devem ter ao mínimo 8

anos de experiência efetiva no Magistério (Olímpia, 1999), algumas tendo atuado por um período mais longo como Professora, antes de ingressar no cargo atual. Na função da gestão escolar, possuem, no mínimo, dois anos e meio de experiência, e, no máximo, 17 anos.

Todas as participantes possuem alta qualificação para a função, com ensino superior completo (graduação³² majoritariamente em Pedagogia, ou graduação em Psicopedagogia ou Letras), bem como pós-graduação (majoritariamente em Educação Especial e Inclusiva, Alfabetização, Educação Infantil, Teorias em Práticas, Psicopedagogia, Gestão escolar e Planejamento, esses dois últimos cursos no caso de algumas Diretoras e Secretária Municipal).

As Professoras entrevistadas possuem as seguintes características adicionais, as quais passarão a ser identificadas como “Professora 1”, “Professora 2”, “Professora 3” e “Professora 4”:

Quadro 5 – Características adicionais das Professoras entrevistadas

Professora	Forma de provimento	Responsável por	Ensino*	Carga horária base	Desempenha outras atividades extras remuneradas? Quais?
1	Efetivo	01 turma do Ciclo 1*	Regular	30 horas semanais	Sim, participa em aulas de reforço, por 7 horas semanais
2	Efetivo	01 turma do Ciclo 1	Regular	30 horas semanais	Não mencionou.
3	Efetivo	01 turma do Ciclo 1	Complementar	24 horas semanais	Não mencionou.
4	Temporário (ACT)	01 turma do Ciclo 1	Regular	30 horas semanais	Sim, participa de projeto de alfabetização da rede municipal, por 7 horas semanais

* O Ciclo 1, definido na rede municipal como os anos 1º ao 3º do Ensino Fundamental, também caracterizado pelos anos essenciais da alfabetização.

** O Ensino Regular refere-se à modalidade de ensino padrão, que segue a base curricular do Município, enquanto o Ensino Complementar refere-se às atividades extras lecionadas para complementar a formação dos alunos matriculados nas escolas de tempo integral.

Fonte: elaboração própria, a partir de informações coletadas nas entrevistas.

As Diretoras, por sua vez, serão identificadas pelas letras “A” até “E”.

³² Não foi especificado, em algumas entrevistas, se o curso de graduação se tratava de licenciatura ou bacharelado.

7.2 A GESTÃO DA REDE MUNICIPAL E DAS ESCOLAS

A partir das respostas da Secretária Municipal e das Diretoras, foi possível compreender o funcionamento geral da gestão do quadro de docentes, bem como das dificuldades decorrentes, quanto à admissão, rotatividade e retenção de professores.

Conforme dados da Secretaria Municipal, o quadro de docentes compõe-se de 552 professores efetivos e 155 ACTs, dos quais 245 são efetivos e 43 são ACTs do Ensino Fundamental. Contudo, esses dados não possuem confiabilidade suficiente para serem considerados na pesquisa. Primeiramente, a soma de ACTs das escolas sob direção das entrevistadas totalizou 51 professores temporários, valor superior ao informado pela Secretária Municipal.

Ademais, o quadro de cargos efetivos no Plano de Classificação de Cargos da Prefeitura apresenta, em seu Anexo III, um total de 519 vagas para os cargos efetivos de professor, sendo 452 vagas para PEB I, 37 vagas para PEB II Educação Física e 30 vagas específicas para PEB II Educação Especial (Olímpia, 2014).

Em conjunto com uma pesquisa realizada no Portal da Transparência³³ da Prefeitura Municipal de Olímpia, considerando a folha de pagamento bem como folha de rescisão, ambos do mês de setembro, constatamos a seguinte ocupação de vagas:

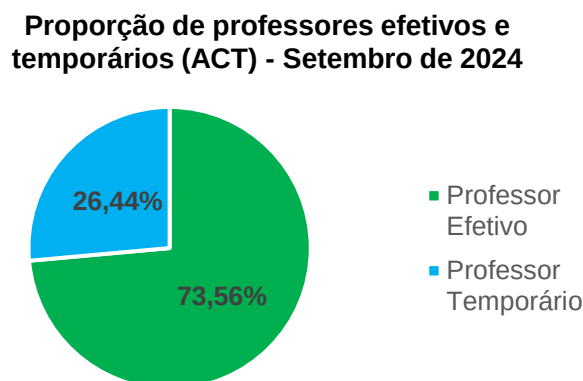
Tabela 11 – Vagas ocupadas de professores efetivos e ACTs na rede municipal de Olímpia (Setembro de 2024)

Cargo	Forma de Provimento	Quantidade
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA I	Efetivo	430
PEB II - EDUCAÇÃO FÍSICA	Efetivo	29
PEB II - EDUCAÇÃO ESPECIAL	Efetivo	28
ACT PEB I	Temporário	72
ACT PEB II - BRAILLE	Temporário	1
ACT PEB II - CIÊNCIAS	Temporário	1
ACT PEB II - EDUCAÇÃO ESPECIAL	Temporário	89
ACT PEB II - EDUCAÇÃO FÍSICA	Temporário	11
ACT PEB II - MATEMÁTICA	Temporário	1
TOTAL		662

Fonte: elaboração própria, a partir de dados obtidos da Prefeitura Municipal de Olímpia (2024d).

³³ Disponível em: https://transparencia-olimpia.smarapd.com.br/#!/dinamico/cargos_e_salarios/FolhaPagamento. Acesso em: 3 out. 2024.

Gráfico 21 – Proporção de professores efetivos e temporários na rede municipal de Olímpia (setembro de 2024)



Fonte: elaboração própria, a partir de dados obtidos da Prefeitura Municipal de Olímpia (2024d).

Tabela 12 – Quadro de professores efetivos na rede municipal de Olímpia (setembro de 2024)

Cargo	Total de Vagas	Vagas providas	Vagas não providas
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA I	452	430	22
PEB II - EDUCAÇÃO FÍSICA	37	29	8
PEB II - EDUCAÇÃO ESPECIAL	30	28	2
TOTAL	519	487	32

Fonte: elaboração própria, a partir de dados obtidos da Prefeitura Municipal de Olímpia (2014 e 2024d).

Atualmente, conforme informado pela Secretária Municipal, corroborado pelas Diretoras e pelos documentos públicos analisados, há um concurso público vigente desde 2019, por meio do qual são convocados candidatos aprovados para ocuparem cargos efetivos de professores. Ao término da vigência, há intenção de se realizar um novo concurso público, motivado pela tendência crescente de aposentadorias e exonerações na rede municipal, preocupação verbalizada pela Secretária Municipal:

... porque nós começamos a ter agora muitas aposentadorias e exonerações... no ensino fundamental. Eu nunca vi, de [anos de experiência de trabalho] que eu estou aqui [na Secretaria Municipal], tanta exoneração na minha vida... tanta exoneração, e a falta de professor. Não existe mais professor no mercado. Você vê, a gente abre um concurso: quando foi que nós vimos que um concurso chegou no [na posição da lista] 530? Nunca.

Por quê? Você chama dez cargo [SIC]... dez cargos, aparece [SIC] dois professores. Aí você tem que chamar mais oito, aparece um. Entendeu, eu nunca vi uma falta de professor tão grande quanto [a situação em que] nós estamos vivendo.

(...) porque a gente chega até a ligar. Chegamos até o ponto de telefonar, porque a falta de professor... “não me interessa, não quero,

tô [SIC] no setor privado, tô [SIC] trabalhando em outra área. Não quero”.

Aliado a essa visão, a Secretária Municipal considera muito difícil o processo de preenchimento de cargos vagos de professor efetivo, pela falta de profissional no mercado. Em sondagem junto a universidades na região do noroeste paulista, e junto a outras secretarias municipais de Educação, como Votuporanga, Barretos, Guaraci e Catanduva, identificou haver cada vez menos profissionais com a formação para lecionar.

Os processos seletivos, por sua vez, ocorrem anualmente, considerando a vigência anual dos mesmos. Os principais motivos para a contratação de temporários compreende a substituição de professores afastados, seja por licença temporária (justificada ou legal ³⁴), licenças não remuneradas, professores lotados na administração da Secretaria Municipal.

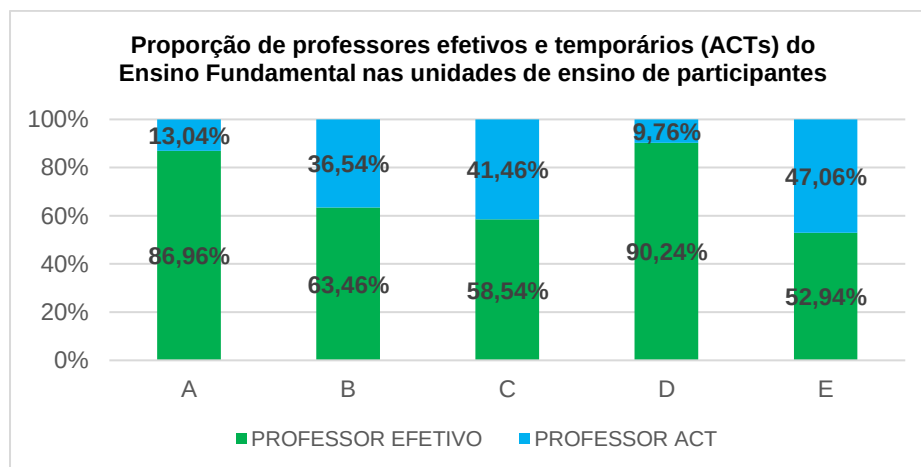
Segundo a Secretária Municipal, todos os assistentes da Secretaria Municipal são originalmente professores efetivos designados para exercer exclusivamente uma função administrativa na Secretaria, deixando assim de lecionar nas escolas onde se encontravam lotados. Não se especificou se tais funções são consideradas funções gratificadas ou são cargos em comissão. Estima-se que 40 professores efetivos desempenham atualmente função administrativa na Secretaria Municipal.

Conforme detalhado por uma das Diretoras, no caso de afastamentos por licenças temporárias, são convocados ACTs apenas quando o período do afastamento é mais prolongado. Para os afastamentos curtos, de uma semana, por exemplo, tende-se a buscar professores efetivos com horário disponível dentro da própria unidade ou em outras unidades de ensino para a substituição temporária.

Ao verificar a proporção entre professores efetivos e ACTs nas escolas sob gestão das Diretoras entrevistadas (denominadas de “A” a “E”), constatamos que não há uma uniformidade entre as escolas:

³⁴ Licenças-prêmio, licenças por motivo de saúde etc.

Gráfico 22 – Proporção de professores efetivos e temporários do Ensino Fundamental nas unidades de ensino de participantes



Fonte: elaboração própria, a partir de dados coletados nas entrevistas.

Os motivos para a contratação de temporários também divergem entre as unidades: nas escolas A e D, predominam as substituições de professores afastados para desempenhar funções de gestão, coordenação ou administração na rede municipal.

Na escola B, por sua vez, embora apresentando um percentual relativamente alto de professores temporários, 78,94% desses (ou 28,84% do total de professores) foram contratados como professores auxiliares de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para alunos com laudo atestando algum transtorno global de desenvolvimento, com alguma deficiência física, sensorial ou intelectual ou com superdotação, os quais possuem necessidades educacionais especiais. Em outras palavras, a maior parte dos ACTs nessa escola, em específico, derivou de uma demanda espontânea por parte dos pais e responsáveis dos alunos.

A escola E encontra-se em situação similar à escola B: 50% dos professores temporários (ou 23,53% do total de professores) foram contratados como professores auxiliares de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A outra metade dos ACTs foi admitida para substituir os professores afastados para funções de coordenação técnico pedagógica na Secretaria Municipal de Ensino.

A escola C, que apresentou um dos maiores percentuais de ACTs, é a que merece maior atenção, uma vez que as contratações temporárias serviram majoritariamente para a substituição de professores em licenças diversas e, inclusive, para assumir nova turma formada no ano letivo. Essa última situação deveria,

idealmente, ser designada a um professor efetivo mediante convocação pela lista do concurso público vigente.

A questão das licenças de professores, sobretudo do absenteísmo de professores mediante apresentação de atestados médicos, também é foco de atenção da Secretaria Municipal:

... vem boletins [do Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura]: “olha, a educação, olha a quantidade de faltas na Educação”. E por incrível que pareça, a educação é que mais tem falta de funcionário. Eles [do Departamento de Recursos Humanos] dão risada: “vocês dão trabalho, olha isso aqui, ó”. Falta de professor, atestado, atestado, atestado, atestado. Lógico que a gente não pode questionar um atestado vindo de um médico, mas a gente sabe que tem alguns problemas sérios aí.

É possível que a visão apresentada pela Secretária Municipal refira-se à rede municipal como um todo, incluindo os professores do Ensino Infantil e pode não representar um efetivamente um problema no caso do Ensino Fundamental. Indagadas quanto à assiduidade dos professores nas escolas sob sua gestão, todas as Diretoras entrevistadas indicaram haver apenas problemas pontuais ou individuais. Não obstante, a apresentação de atestados também aparece como um ponto digno de menção da Diretora E:

A escola, ela coloca dentro de uma dinâmica de conscientização, a gente coloca isso. Até porque hoje a gente tem que ter muito claro o que a gente vai falar, porque tudo é direito de profe... tudo é direito de funcionário, ele tem direito a atestado médico, ele tem direito às abonadas dele, é... ele tem - você me desculpa colocar assim, mas – ele tem direito a tirar atestado médico e postar foto na praia. Então, é um direito dele; a escola faz conscientização, e a gente faz a colocação que não passou despercebidos [SIC] pela gente. E mostra pra eles que isso é uma questão de compromisso mesmo. Isso a gente fala em reuniões pedagógicas, o compromisso de assiduidade, é... mas eu acho que assim, não em forma de imposição. É conscientização, até porque hoje a gente tem que medir até as palavras, né.

Em confirmação posterior com a participante, o evento apresentado foi exemplo de um caso isolado ocorrido durante sua gestão, não representando uma prática sistemática dos professores na unidade escolar.

A Secretaria Municipal de Educação possui registro consolidado de faltas do corpo docente, e esse controle de absenteísmo serve para a avaliação de desempenho anual. No caso das unidades de ensino, o registro serve para o cômputo de pontos na avaliação para atribuição de aulas no ano letivo seguinte. Contudo, não

se aplica esses dados para implementação de algum programa específico para a redução do absenteísmo de professores, bem como não há metas específicas de redução. No máximo, conforme a Diretora E apontou, há orientações e conscientização junto ao quadro de professores quanto ao assunto. Segundo a Secretária Municipal, houve uma tentativa no passado de implementação de um programa - sem especificar que tipo de programa se tratava -, porém não houve sucesso por questões legais.

No entendimento da Secretária Municipal, há falhas no Estatuto do Servidor Municipal, as quais estão sendo estudadas pela Secretaria Municipal de Educação junto com a Administração Municipal, que, se sanadas, acredita diminuir o absenteísmo. Infere-se, por seu discurso, que a legislação municipal proporciona ao professor maiores possibilidades de incorrer em faltas, não havendo, no momento da entrevista, reflexão sobre outras possíveis causas-raiz do absenteísmo de professores.

Indagadas quanto aos fatores que colaboram para a permanência dos professores efetivos na atividade da docência na rede municipal de Olímpia, as respostas foram variadas. Para a Secretária Municipal, o fator principal é a vocação, no sentido de o professor que gostar de sua profissão fica na rede, independentemente de outros motivos. Considera ainda que a remuneração não é o fator principal, indicando que, embora reconheça que a categoria mereça uma remuneração melhor, atualmente o professor municipal “não está tão mal remunerado”. Esse discurso contradiz a uma fala posterior sobre as dificuldades de manter professores efetivos na rede municipal.

Especificamente quanto à permanência dos efetivos nas unidades de ensino sob sua gestão, de uma maneira geral, as Diretoras entrevistadas listaram, entre os principais motivos, a boa convivência no ambiente de trabalho, a antiguidade dos professores efetivos, as relações pessoais, a identificação do professor com a comunidade e a “clientela” mais participativa na vida do aluno.

Em nenhum dos casos houve menção à remuneração ou outros benefícios de natureza financeira. A questão de deslocamento ou proximidade da residência à escola também não foram considerados. Um fato curioso apresentado durante as entrevistas é que uma parte dos professores da rede municipal reside em outros municípios da região, como São José do Rio Preto e Guaraci.

Em outro sentido, quando questionada dos fatores que inibem a permanência dos professores efetivos na rede municipal, a visão macro da Secretária Municipal é a falta de vocação do profissional e as dificuldades de o docente lidar com alunos de famílias desestruturadas ou com as próprias famílias que impõem demandas diversas, que fazem o professor desistir da profissão. Os impactos desses fatores são sentidos na gestão municipal:

Afeta de maneira... é... na remuneração que aumenta, porque eu tenho que pagar professores, eu tenho professor em sala de aula, eu tenho que pagar substituto, afeta na aprendizagem da criança, porque ela não tem uma... uma professora contínua ali na sala de aula (...)
Afeta também na parte da capacitação, tem capacitação que nem hoje, como capacitação importante sobre coordenação: [o professor] falta, então já fica sem capacitação.

Em outra pergunta sobre a dificuldade de manter os professores efetivos na rede municipal, por outro lado, a resposta foi divergente, indicando que o grau de dificuldade é alto pelo fator principal da remuneração aliada à ausência de comprometimento com a rede:

Eles [os professores] procuram uma remuneração alta. Então o município que paga mais, eles vão. Eles fazem concurso em vários municípios. Aí eles vão deixando, daqui vai pra lá, vem pra cá... [o que for mais] competitivo eles vão e... é... a falta mesmo de comprometimento, né, qualquer problema ele exonera e vai embora.

Na visão micro, da gestão escolar, as Diretoras, em sua maioria, entendem que a remuneração de fato influencia na mobilidade dos professores na rede. Contudo, o que observam, além da migração de professores para concursos públicos de outros municípios na região, é a preferência dos professores por trabalhar em carga horária maior que a atual.

A Diretora D exemplificou um evento ocorrido em abril de 2024, referente ao processo de remoção interna promovido pela Secretaria Municipal. Com a exoneração de diversos professores do Ensino Regular (denominado pela gestão municipal como professores “da base”), os cargos ficaram vagos e à disposição para que demais professores efetivos pudessem optar por preencher as vagas. Consequentemente, muitos professores efetivos que estavam lotados na modalidade complementar, com carga horária de 24 horas semanais, assumiram salas da base, com carga horária de 30 horas semanais, com o objetivo de aumentar a remuneração. Por fim, fez-se

convocação da lista do concurso público para preenchimento das vagas do período complementar.

Essa situação de mobilidade externa e interna reflete, em parte, nos respectivos indicadores de regularidade do docente nas escolas municipais de Ensino Fundamental. As escolas destacadas em amarelo no quadro a seguir são escolas de tempo integral (que possuem professores de base e de período complementar):

Quadro 6 – Indicador de Regularidade do Docente por escola municipal de Ensino Fundamental em Olímpia

Nome da Escola	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)
EMEB PROFA ZENAIDE RUGAI FONSECA	2,6
EMEB WASHINGTON JUNQUEIRA FRANCO	2,6
EMEB JARDIM HELIO CAZARINI	2,7
EMEB PROF REINALDO ZANIN	2,7
EMEB LUIZA SENO DE OLIVEIRA DONA	2,9
EMEB JOAQUIM MIGUEL DOS SANTOS	2,9
EMEB PROF JOSE SANT ANNA	3,2
EMEB SANTO SENO	3,3
EMEB THEODOMIRO DA SILVA MELO	3,4
EMEB PROF MAURICIO CESAR ALVES PEREIRA	4,0

Fonte: elaboração própria, a partir de dados coletados no INEP (2024a).

A perspectiva das Diretoras, de uma forma geral, é a baixa ou nenhuma dificuldade no preenchimento das vagas de professores efetivos, uma vez que a tarefa fica a cargo da Secretaria Municipal. Contudo, a dificuldade em se manter os professores efetivos nas respectivas escolas já atinge nível médio, motivado principalmente pela remuneração, conforme mencionado anteriormente.

Quanto ao nível de comprometimento dos professores para com a proposta pedagógica da escola, o trabalho de docência e a cultura escolar, a maioria das Diretoras apontou que tanto os efetivos quanto os ACTs apresentam nível igualmente alto ou máximo. Nas palavras da Diretora C, parte da cultura escolar o tratamento equitativo da gestão com os professores efetivos e temporários e a reciprocidade no compromisso dos profissionais:

Nós temos um comprometimento muito bom [dos efetivos]... Os nossos professores fazem um trabalho de excelência. A gente, depois que o professor vem pra cá [escola], a gente não trabalha muito essa questão de ser efetivo, ser ACT. É professor da escola. Independente

da... de como ele está, a gente fala que é o “efetivo” e o “afetivo” [risos]... Então a gente tem uma dinâmica de trabalho de [que] todos estão inseridos no contexto.

Houve uma exceção na fala da Diretora E quanto ao comprometimento dos ACTs:

Algumas vezes [há] falta de compromisso. Porque hoje ele está aqui, amanhã ele não tá, talvez um [problema de] compromisso mesmo.

Porém a mesma entrevistada acrescenta que para os ACTs, existe um apoio da escola para que o mesmo professor volte a prestar novo processo seletivo para ser chamado no ano letivo seguinte e continuar lecionando na escola:

(...) Então essa rotatividade [de professores ACTs] nós não temos muito como inibir, mas nós temos os professores “afetivos”. É [SIC] aqueles professores que a gente tem um certo carinho, tem um certo cargo, é... todo ano eles, eles fazem de tudo pra serem, pra traba - pra estudarem, pra irem melhor na prova [de seleção] pra voltar, a gente tem essa participação, essa colaboração com os professores.

Com relação a demais aspectos da gestão da Secretaria Municipal e das unidades de ensino das entrevistadas, de uma forma geral há um nível de satisfação alto com relação aos recursos humanos e materiais disponibilizados pela Administração Municipal. A maior queixa reside nas demandas por melhorias na infraestrutura das escolas, seja pela baixa qualidade dos serviços de manutenção de equipamentos pelas empresas contratadas, seja pela mora em efetivamente iniciar uma reforma geral, seja pela ausência de certos ambientes nas escolas, como sala de professores, sala de leitura ou biblioteca, laboratório ou sala de informática.

Quanto à gestão democrática do Ensino municipal, as entrevistas, tanto com a gestão quanto com os professores indicaram que há efetiva consideração e participação dos professores no planejamento, no projeto político pedagógico das escolas. Não identificamos, contudo, participação das Diretoras e Professoras entrevistadas na elaboração ou revisão do Plano Municipal de Educação, o que não deve ser generalizado para o restante do corpo diretivo e docente.

A gestão escolar promove reuniões bimestrais com seu quadro docente para discussão e avaliação de diversos assuntos, não apenas pedagógicos e disciplinares, como também demandas na unidade de ensino, orçamentários, segurança no ambiente escolar, merenda, assuntos multissetoriais, e em menor frequência,

assuntos relacionados à gestão de pessoal e transporte escolar. Além das reuniões bimestrais, os diretores também se reúnem com os professores nos dias em que há HTPC, bem como se colocam à disposição do corpo docente para assuntos de maior urgência, conforme corroborado nas entrevistas com as Professoras.

Por fim, houve a escuta de diretores e professores na decisão da troca dos livros didáticos utilizados na rede municipal para o sistema FTD. De acordo com a Diretora D:

Na verdade, é... tem sim até a participação, porque a gente trabalhava com o Positivo, né, e as professoras pediram muito pra mudar. Então teve essa mudança, em 2021, creio eu, ou 22. Eu não tô [SIC], assim, lembrada, mas acho que foi em 2022, se eu não me engano. E foi assim, elas gostaram muito porque teve essa participação.

Tanto pela percepção das Diretoras quanto das Professoras entrevistadas, de uma forma geral, a recepção do sistema atual de livros didáticos foi muito boa, em seus diversos aspectos: clareza conceitual, qualidade de impressão, adequação ao nível de maturidade do aluno e grau de dificuldade gradativa, atualização de conceitos com as inovações científicas, incentivo às práticas sociais, diversidade cultural e respeito ao meio ambiente, e, em menor grau, a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos. Reconhecem algumas Diretoras que os professores necessitam utilizar outros meios complementares aos livros didáticos para atender às peculiaridades de cada aluno no aprendizado efetivo.

7.3 O TRABALHO DOCENTE

As impressões sobre a rotina, a forma de trabalho, a valorização e as motivações e dificuldades no trabalho da docência são apresentadas com riqueza nos discursos das Professoras entrevistadas.

Indagadas quanto aos motivos pelos quais optaram pela carreira de professor, a maioria das entrevistadas responderam que foi um desejo desde jovem. Conforme a Professora 1:

Sempre gostei desde criança, o sonho era ser professora. (...) A minha primeira professora, acho que me marcou bastante.

Já a Professora 4 comenta:

Quando a gente inicia, né, nosso pensamento de jovem, a gente pensa assim: “Eu gosto de criança”, é o primeiro pensamento que vem pra você se interessar pelo curso, mas... eu já iniciei minha carreira alfabetizando adultos, então, quer dizer, já fugiu do que eu pensava, né, de criança. E assim, a carreira docente, ela é um sacerdócio mesmo. A pessoa gosta e parece que não sabe fazer outra coisa.

Ainda que não sendo uma aspiração profissional inicial, a Professora 3 afirma que a Pedagogia a escolheu, “como uma obra divina” em sua vida e que se encontrou e se realiza profissionalmente como professora. Sobretudo, tendo trabalhado anteriormente em rede privada, acrescenta que optou por trabalhar definitivamente na rede pública por sentir que possui um perfil de lidar com crianças de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Não obstante, a visão das entrevistadas quanto à carreira no Brasil e na rede municipal de Ensino, não é tão positiva. A começar pela carga horária, que excede as 30 horas semanais para o ensino de base, uma vez que os professores, após o período de aulas e além do HTPC e do Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), ainda despendem tempo no planejamento e preparo das aulas seguintes.

Comenta ainda a Professora 3, sobre a crescente exigência imposta aos professores:

É uma profissão difícil, assim, porque exigem-se muito de nós, professores. Muitas vezes, assim, a gente tem auxílio, ajuda, das pessoas que estão em torno da gente, tudo, mas deram-se muita voz às famílias, e infelizmente, sabe, as famílias apontam demais o dedo pra gente, e entregam, assim, o filho delas, deles, pra que a gente eduque o filho no sentido integral da criança. Então, assim, desde a educação básica mesmo, assim, que deveria ser feita em casa, tá dando essa responsabilidade pra nós.

(...)

Assim, a gente tem apoio, como tem os pontos positivos, como também tem alguns pontos negativos, que se exigem demais de nós, professores, e muitas vezes a gente não consegue alcançar todas essas exigências que às vezes chegam pra nós.

A questão da (des)valorização do professor é também levantada por todas as Professoras, não apenas no sentido da compatibilidade da remuneração com as exigências da profissão, mas também da falta de investimento na formação e na providência de demais recursos para o trabalho de docência. Sobretudo, há a desconsideração do trabalho e esforço do professor pelos próprios familiares, por não compreenderem a complexidade do trabalho, que não se limita ao horário de aulas.

Ao solicitar que as entrevistadas classificassem, em ordem de importância, dos fatores de motivação para continuarem a exercer a profissão de docente, não houve um consenso ou padrão nas respostas dadas, conforme o quadro resumido a seguir:

Quadro 7 – Lista decrescente de importância de fatores motivacionais da profissão docente

Ordem decrescente de importância	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
1	O ato de ensinar (transmitir conhecimento)	O ato de ensinar (transmitir conhecimento)	Perspectiva de progressão na carreira (Plano de Carreira do Magistério)	O ato de ensinar (transmitir conhecimento)
2	Reconhecimento/ Valorização profissional	Localização do trabalho	Remuneração e benefícios	Incentivos à formação continuada/ capacitação contínua
3	Clima organizacional	Segurança no ambiente de trabalho	Reconhecimento/ Valorização profissional	Infraestrutura e recursos disponíveis na escola
4	Perspectiva de progressão na carreira (Plano de Carreira do Magistério)	Carga horária e Horário/período de aulas	Incentivos à formação continuada/ capacitação contínua	Reconhecimento/ Valorização profissional
5	Incentivos à formação continuada/ capacitação contínua	Clima organizacional	O ato de ensinar (transmitir conhecimento)	Carga horária e Horário/período de aulas
6	Segurança no ambiente de trabalho	Infraestrutura e recursos disponíveis na escola	Clima organizacional	Segurança no ambiente de trabalho
7	Localização do trabalho	Perspectiva de progressão na carreira (Plano de Carreira do Magistério)	Infraestrutura e recursos disponíveis na escola	Remuneração e benefícios
8	Infraestrutura e recursos disponíveis na escola	Incentivos à formação continuada/ capacitação contínua	Carga horária e Horário/período de aulas	Perspectiva de progressão na carreira (Plano de Carreira do Magistério)
9	Remuneração e benefícios	Reconhecimento/ Valorização profissional	Localização do trabalho	Clima organizacional
10	Carga horária e Horário/período de aulas	Remuneração e benefícios	Segurança no ambiente de trabalho	Localização do trabalho

Fonte: elaboração própria, a partir de dados coletados nas entrevistas.

É possível que a variabilidade das respostas no quadro acima reflita as diferenças na interpretação da questão. Enquanto algumas Professoras possam ter entendido o comando de listar os fatores que atualmente as motivam a continuar na

carreira, significando quais demandas são atendidas mais ou menos a contento, outras podem ter considerado os fatores independentemente de suas demandas serem satisfeitas. O que se pode observar, contudo, é a predominância da autorrealização, no sentido da atuação do professor, como fator mais importante.

A respeito da pontuação dada pelas entrevistadas a diversos aspectos da rotina nas respectivas unidades de ensino em que trabalham, os seguintes receberam pontuação alta: gestão e operação escola, estrutura física, recursos disponíveis em sala de aula, livros didáticos³⁵, relação entre os colegas e pares e a gestão democrática de ensino, quanto a inclusão dos professores no planejamento escolar.

Com relação à segurança dentro e no entorno da escola, as Professoras 3 e 4 demonstram preocupação, justificando pelo fator socioeconômico da região e das famílias cujos alunos frequentam a unidade escolar. Indagada quanto à pontuação relativamente baixa dada a esses dois fatores, a Professora 3 explica:

Eu dei [uma pontuação menor] porque é um bairro assim, difícil, né? E aí se coloca um controlador de acesso, porém eles não têm capacitação para isso. E muitas vezes, quando você vê, a pessoa já tá [SIC] lá na secretaria, uma pessoa estranha, e quer ir na entrada da escola, né?

Então assim, não se tem segurança. E é uma escola que a realidade é difícil, é uma escola que nós temos famílias, pais, mães, que são usuários, que mexem com drogas, que tem pai e mãe preso [SIC], perturbados. Então assim, eu acho que a segurança deveria ser melhor ali.

A Professora 4 complementa:

(...) A ronda escolar passa... a Prefeitura manda a GCM [Guarda Civil Municipal], né, às vezes, no momento da entrada e da saída [dos alunos], mas eu moro próximo à escola. Então, assim, a questão de policiamento aqui, de segurança, é precário [SIC].

Há ainda críticas referentes à formação ou qualificação inadequada de profissionais de apoio de AEE e o receio de confronto com esses profissionais na maneira de condução das atividades em aula:

(...) se coloca esses profissionais que muitas vezes não tem nem Ensino Médio completo, e está dentro de uma sala de aula para ensinar um aluno. E de que jeito?

Aí eu estou tendo trabalho triplo, porque eu tenho que ensinar o adulto, e tô [SIC] tendo que ensinar a criança. E o adulto, muitas vezes, ele não tá [SIC] aberto para essas informações. Porque são esse tipo de

³⁵ Excetuando a pontuação dada pela Professora de turma de período complementar, uma vez que não são utilizados os livros didáticos nas atividades complementares.

peessoas que são ignorantes, porque te olham torto, e você tem até medo de conversar com esse tipo de pessoa.

Porque realmente, semana passada, eu trabalhei acuada, que eu fiquei com medo da pessoa avançar em mim, porque era uma pessoa muito esquisita, muito, muito esquisita. E eu cheguei na direção e comentei. Falei, olha, eu prefiro ficar sozinha do que ficar com um tipo de pessoa dessas, porque já não basta eu lidar com os alunos. Eu tenho que lidar com o adulto também?

A Professora 1 acrescenta que a participação dos pais e responsáveis na vida escolar dos alunos tem falhas:

Como eu te disse, é a maior dificuldade daqui da nossa escola. Por ser uma clientela muito carente, nós temos pouca participação dos pais. Então esse é um ponto que pega bastante pra gente.

Eu acho que por mais que a gente desenvolva ações, assim, para atrair os pais à escola, ainda é difícil.

O fator socioeconômico das famílias dos alunos também influencia na sensação de segurança e na qualidade de relacionamento e interação de pais e responsáveis com a escola e o corpo docente, bem como no ambiente de trabalho dentro das salas de aula:

(...) porque muitas vezes elas [as famílias] já chegam assim, a família, eu falo, já chega com sete pedras na mão, e eles não querem nem ouvir o que eu estou falando. Já chega com a sua opinião, sabe?

(...)

Eu acho assim, que o que deveria ser feito, é... foge um pouco da nossa alçada, porque já se perdeu, acredito eu. Igual eu te falei anteriormente, deram muita voz às famílias, e agora como é que você tira isso? É... Porque assim, eu sinto que quem manda na escola é as famílias, porque você não pode fazer nada... assim nada.

E eu não falo assim que nós temos que ser megera [SIC], não é isso. É... mas você deveria... é... voltar lá na questão que eu te falei de educação. Eu não sei nem como chegar nas famílias e falar assim, olha: “vamos, tem que dar um pouco de educação mais para o seu filho, porque aqui dentro da sala de aula, nós não estamos conseguindo dar aula”. É... eu não sei, eu não sei, eu fico muito perdida em como te dar essa resposta.

Porque foge um pouco da nossa alçada como escola mesmo, como professor, como diretor. Eu não culpo nem a direção, porque como que ela vai fazer? Porque hoje em dia tudo vai processar, tudo é processo, tudo, o Ministério Público, então assim, eles ficam meio que de mãos atadas.

Com relação à dificuldade de interação com os alunos dentro de sala de aula, uma das entrevistadas revela sua autoconsciência com relação ao auto preparo na aplicação de seus conhecimentos em prática:

Eu não coloquei, assim, totalmente preparada, porque a gente está em constante evolução, né? E o que é hoje, amanhã pode não ser.

Em relação de [SIC] conteúdos, em relação a tudo. Tem dias que a gente não está bem nem com nós, nem com a gente mesma, como que eu vou estar bem para ouvir um aluno? Então, assim, por isso que eu não coloquei em nenhuma totalmente preparada, porque nós não somos perfeitos.

(...)

Então, assim, para mim, esse ano está sendo muito difícil em relação àquilo que eu já te falei antes. Eu tenho que ouvir, lá dentro daquela sala, eu tenho que ter sangue de barata. Eu tenho que ouvir, eles melhoraram muito, de abril para agora, melhoraram muito. Mas eu ainda tenho que escutar palavrões, escutar coisas, assim, que nem eu, adulta, sei, já ouvi.

Tenho que aceitar que ele [o aluno] quer deitar e dormir, ele vai deitar e dormir, porque ele ficou a madrugada inteira, de vigia pra, pra família lá, pro responsável da família, levar droga lá no bairro dele. Tenho que aceitar isso também, porque se ele ficar acordado, ele vai atormentar, e vai ser muito difícil, porque ele vai surtar.

Cabe ressaltar, nesse trecho da entrevista, que se trata de alunos do Ciclo 1 dos Anos Iniciais, ou seja, alunos entre o 1º e 3º ano que são por vezes submetidos a esse alto grau de vulnerabilidade social.

A dificuldade na relação entre professor e aluno, de uma forma geral, reflete na rotatividade do docente, maior ou menor, em turmas específicas:

Porque muitas pessoas passaram por lá [na escola] e desistiram do cargo, e abandonaram o mesmo cargo de efetivação. (...) mas eu estou sobrevivendo.

(...)

Nenhuma [turma] é melhor mesmo, e tanto elas já passaram por lá também, para substituir, que igual eu te falei, ninguém ficava lá. Nenhuma professora ficava. Só que elas comentam assim, que tem uma mudança muito grande já, ali.

E eu... Talvez, também, eles sejam do jeito que eles são, por não ter ninguém, também, sempre por eles. Porque sempre a professora pega e abandona, pega e abandona.

A realidade de vida deles já é difícil. E, de repente, não tem uma professora que tá ali com eles, então acredito que também, é... tenha essa influência. Mas, não vou falar que tudo é lindo e maravilhoso, que eles não são mal-educados, porque, igual eu te falei, nem o meu filho me manda tomar naquele lugar.

De repente, eu tenho um aluno, e eu tenho que, assim, engolir. Você [inteligível] assim, você está falando: “meu Deus do céu, me dá força”, assim. Aí você engole, aí você tenta falar, explicar que isso é falta de educação, que a gente não deve fazer isso, não deve falar isso para ninguém.

(...)

Elas [profissionais da gestão escolar] falam assim, para a gente não perder a cabeça, porque, igual eu te falei, nós somos seres humanos. E é difícil você conviver com isso todo dia, quatro horas por dia, pensa.

Então, elas falam assim, para a gente tirar da sala, levar para a direção, mas não se é feito muita coisa, não.

Porque, igual eu volto lá no que eu te falei, elas sempre estão de mãos atadas, o que é difícil. A gente já chamou mãe desses alunos específicos para conversar, e aí você percebe que o filho é reflexo da... da mãe... e a mãe, às vezes, é até pior.

Quando questionada sobre atividades desempenhadas além das atribuições do docente, a Professora 3 :

Mas dentro de uma escola, a gente é tudo, né? A gente é uma psicóloga, de ouvir um aluno, a gente é mãe, a gente é irmã, a gente é vó, se precisar, a gente é tudo.

Pelas entrevistas com as Professoras, apuramos que não é disponibilizado apoio psicológico nas escolas ou programas de incentivo à saúde mental para os professores e demais profissionais das unidades de ensino municipal. Corroborado pelas entrevistas com as gestoras, há, no máximo, reuniões de conscientização para inibição do absenteísmo de professores, não havendo menção a nenhuma ação ou programa planejado de forma mais ativa e preventiva em prol da saúde física e mental dos profissionais da Educação.

Sobre a remuneração do professor, todas afirmam que o piso nacional do Magistério atual, de R\$ 4.580,57 para 40 horas semanais de carga horária, não é o suficiente para o esforço desempenhado pelos docentes. Segundo a pesquisa com as participantes, estimam algumas que um valor mais adequado estaria na faixa entre R\$ 6.000,00 e R\$ 8.000,00. Atualmente, embora recebendo valores proporcionalmente superiores ao piso nacional, as entrevistadas não possuem remuneração que alcance, na proporção das respectivas cargas horárias, a faixa ideal sugerida.

Não obstante, segundo apurado com algumas participantes durante as entrevistas, bem como mencionado por outras Professoras com quem a autora conversou brevemente ao apresentar a presente pesquisa, a remuneração da rede pública municipal é superior à remuneração da rede particular em Olímpia e, sobretudo, superior à remuneração da rede pública estadual. Disso depreende-se que, das opções de emprego disponível no município, a rede municipal ainda disponibiliza o melhor “custo-benefício”, ou melhor, “risco-retorno”.

Em resposta unânime das participantes, não há reconhecimento da existência de um plano de carreira no município, embora previsto em lei municipal. Conforme afirmado pela Professora 1: “Não, não tenho esse plano de carreira”, bem como ratificado pela Professora 2: “No município aqui não tem plano de carreira”.

Não é possível inferir se há desconhecimento das participantes com relação à legislação municipal, ou se, no entendimento das Professoras, o conceito de plano de carreira difere daquilo que é oferecido pela rede municipal. Não há, por exemplo, no plano instituído pelo Município, previsão de ascensão hierárquica ou de mobilidade funcional, da atividade-fim de lecionar para atividade de coordenação, de gestão ou administrativa na Secretaria Municipal, uma vez que o cargo de diretor de unidade de ensino é provido por meio de concurso público, e as funções de coordenação e funções administrativas são de livre designação pela Secretária Municipal e/ou pelos diretores.

Perguntou-se ainda às participantes sobre a impressão com relação às questões de absenteísmo dos docentes nas escolas, sendo que todas afirmaram que não veem problemas generalizados e que eventuais faltas e licenças são, em sua maioria, pontuais e por efetiva necessidade.

Nas questões finais, foi solicitado às entrevistadas descreverem as características imprescindíveis de um bom professor, para o qual a resposta predominante foi a de que o professor deve gostar do que faz e buscar aprimoramento e capacitação continuamente. Acrescente uma das participantes que a atuação do professor deve ser, primordialmente, revestida de responsabilidade, comprometimento e planejamento, não bastando gostar da profissão.

Com relação a melhorias que a rede municipal de Olímpia deveria promover para atrair e reter o bom professor nas escolas municipais, a maioria das participantes mencionaram a necessidade de instituição de um plano de carreira, com incentivos financeiros e para formação continuada dos docentes. Predomina, acima de tudo, a visão da necessidade de melhoria na remuneração, na valorização do professor no sentido financeiro.

Houve também a verbalização da necessidade de melhor capacitação dos profissionais nas funções de planejamento e coordenação pedagógicas desempenhadas na Secretaria Municipal, na “qualidade de formadores”, no sentido de se atualizarem nos conceitos pedagógicos e repassar novas práticas para as unidades de ensino.

Entre as participantes, independentemente do tratamento equitativo e colaborativo dentro das unidades escolares aos professores ACTs, observaram-se ainda as experiências prévias no trabalho temporário e da angústia decorrente da precariedade da função, uma vez que possuem vigência máxima de um ano:

(...) algo que eu tanto sonhei que era o cargo da efetivação, porque não é fácil você se acertar, porque, assim, graças a Deus, nesses [número de] anos que eu estive na rede, eu nunca fiquei desempregada. Dentro desses [número de] anos, eu trabalhei [número de] anos como professora auxiliar e eu sempre fui muito realizada, assim.

Só que era muito difícil, porque chegava 20 de dezembro, eu estava desempregada, e aí a gente ficava naquela angústia que eu não sabia se eu ia ter emprego, se eu não ia, por mais que a gente passasse bem na prova, mas sempre era uma incógnita. Mas eu nunca fiquei desempregada, mas a gente almeja, sim, a efetivação, né? Ter uma estabilidade profissional. [nota: as informações entre colchetes foram alteradas para preservar o anonimato da entrevistada]

Questionada se a Professora 4 participaria de um novo concurso público, almejando um cargo efetivo de professor, vê-se a disposição e a preferência em permanecer na rede municipal:

Com certeza. Com certeza, porque em [ano] eu participei, eu passei, eu escolhi, mas eu ainda tinha o [cargo na rede de ensino do] Estado, lá em [nome de outro município]. Então eu fiquei na... pensava assim: “mas eu já tô quase me aposentando, eu vou largar o Estado [de São Paulo] para começar tudo de novo?” Aí hoje eu falo pra você, Nan, pensamento errado. Eu devia ter assumido meu cargo sim, e já ter iniciado na Prefeitura, mas é... desde [ano]. Mas não foi tempo perdido não, porque aprendi muito nesses [número de] anos aí fora da rede municipal. Mas com certeza, se tiver um novo concurso público, vou prestar sim. Porque eu tô [SIC] muito feliz trabalhando no município. [nota: as informações entre colchetes foram alteradas para preservar o anonimato da entrevistada]

7.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Das entrevistas realizadas, pode-se depreender que vigora o estigma da função do docente, não como uma profissão em si, mas como uma vocação ou missão. Nesse sentido, infere-se que os indivíduos que escolhem ser professores o fazem por genuinamente gostar da função ou por gostar de crianças, por querer contribuir com a comunidade mais carente, e optam por continuar na carreira a despeito das adversidades, sejam por falta reconhecimento, de baixa valorização financeira, de

falta de perspectiva de crescimento profissional, de exigências crescentes da “clientela”, das dificuldades de se fazer ouvir e entender pelos alunos.

A preocupação da Secretaria Municipal da Educação de Olímpia com relação à concorrência salarial com outros municípios próximos na região, que dificulta o interesse de efetivação de novos professores na rede municipal, bem como a demanda por melhor remuneração identificada pelas Professoras entrevistadas, que motiva tanto a migração para outros municípios quanto a remoção interna na rede municipal, revela que falta ao município uma vantagem competitiva que torne o cargo de professor efetivo mais atraente.

Segundo Michael Porter (1980), o posicionamento de uma firma pode determinar o seu sucesso e o fracasso em um mercado competitivo. Originalmente pensado para as instituições privadas, é uma escola de pensamento que pode ser aplicada paralelamente às instituições públicas, na medida em que essas também podem enfrentar concorrência; no caso em tela, trata-se das disputas pela obtenção de mão de obra qualificada. Para Porter (1980, p. 4, tradução nossa):

(...) O objetivo da estratégia competitiva para uma unidade de negócios em uma indústria é encontrar uma posição na indústria onde a empresa pode melhor se defender de forças competitivas ou pode exercer influência sobre elas em seu favor (...)

Segundo o mesmo autor (1986), uma estratégia competitiva visa selecionar uma composição de atividades para entregar um produto ou serviço de valor único, definindo seu posicionamento estratégico. Esse posicionamento pode ser resumido em três formas genéricas não mutuamente excludentes: liderança por custos ou preços, diferenciação de produtos e serviços ofertados, e enfoque.

Fazendo uma analogia para a situação da Prefeitura Municipal de Olímpia, pode-se afirmar que se posicionar pela liderança por custos ou preços equivaleria a oferecer uma remuneração melhor aos professores que os demais concorrentes, sejam da rede privada ou da rede pública de outros municípios e do Estado, o que pode enfrentar resistência pelas restrições orçamentárias do órgão. Uma estratégia de enfoque, por sua vez, seria atrair um perfil específico de professores, seja em início de carreira ou altamente especializados, o que pode ser de certa forma inviabilizado pelos princípios da equidade, isonomia e impessoalidade, que define o tratamento igualitário aos professores nos atos da Administração Pública.

Uma estratégia por diferenciação significaria a Prefeitura Municipal se destacar oferecendo condições únicas e atrativas que a diferenciem de outros municípios. No entendimento da autora, essa seria uma forma adequada de abordagem no caso de Olímpia. A lacuna disposta pela pouca atratividade salarial do cargo de professor municipal pode ser vista, ao revés, como uma janela de oportunidade para a Administração Municipal estudar, planejar e implementar soluções alternativas ao incremento remuneratório como forma de reconhecimento e valorização do professor da rede municipal.

À parte de programas que saem da alçada exclusiva da Secretaria Municipal de Educação, como programas de primeira infância, de segurança pública, desenvolvimento econômico e social e assistência social, que visam alguma melhoria das condições socioeconômicas da população, existem programas e ações que podem ser desenvolvidos de e para a rede municipal de forma mais assertiva.

Sem entrar no mérito da análise de viabilidade de possíveis soluções, uma vez que dependem dos recursos disponíveis na Administração Municipal, seja tempo, orçamento, recursos humanos, entre outros, pode-se considerar diversas abordagens (não remuneratórias) para compensar a falta de atratividade da remuneração; abordagens que, pelo entendimento dos discursos das participantes da pesquisa, não são observadas atualmente no município:

- **Oportunidades de crescimento:** Reestruturação e regulamentação das funções de coordenação nas unidades de ensino e funções administrativas e estratégicas na Secretaria Municipal de Educação de forma a oferecer oportunidades de avanço mais objetivos e equitativos para desenvolvimento profissional dentro da rede municipal;
- **Programas de mentoria:** Implementar programas de mentoria onde professores mais experientes possam orientar os ingressantes, sobretudo professores recém-formados, promovendo um senso de comunidade e apoio;
- **Programas de colaboração em pares:** Formar de pares colaborativos nas unidades de ensino de acordo com a avaliação de desempenho, para compartilhamento de conhecimentos, experiências e melhores práticas, bem como formalização e estruturação de atividades integradas entre o Ensino Regular e o Ensino Complementar;

- **Utilização da academia como fonte de apoio ao planejamento da formação continuada:** Como sugestão, há uma publicação relativamente recente que trata da criação de uma matriz de desenvolvimento profissional docente (Moriconi *et al.*, 2023), com a listagem de práticas comuns da atuação docente, divididas em níveis de desenvolvimento, que pode ser usado como referência no diagnóstico do desempenho dos professores e lacunas a serem abordadas nos cursos de capacitação desenvolvidos pela Secretaria Municipal;

- **Parcerias com instituições de ensino superior:** Estabelecer parcerias para facilitar o acesso dos professores, sobretudo financeiro, a cursos de graduação para aqueles que ainda não o obtiveram, e cursos de pós-graduação ou especialização;

- **Bem-estar e qualidade de vida:** Implementar programas de saúde e bem-estar que ajudem os professores a manterem um equilíbrio entre vida profissional e pessoal, seja pela programação de avaliações periódicas de saúde, bem como disponibilizar atendimento psicológico presencial nas escolas e estímulo ao desenvolvimento de grupos de atividades físicas, culturais ou artísticas para todos os servidores da rede municipal de Olímpia; ou

- **Sistema de reconhecimento e valorização:** Desenvolver mecanismos de reconhecimento para destacar e valorizar o bom desempenho dos professores, que supere o uso da avaliação de desempenho para fins remuneratórios ou de atribuição anual de aulas. Apresentação de boas práticas ou apresentação de casos de desenvolvimento de alunos que trouxeram impactos significativos e positivos às famílias ao longo dos anos, podem criar maior senso de gratificação e reconhecimento que premiações ou certificações.

A respeito das contratações temporárias, aquelas visando a assunção de “salas livres”, de novas salas ou turmas abertas no ano letivo e o preenchimento de vacâncias por aposentadoria demonstram o desatendimento ao art. 37, inciso IX, da Constituição Federal (Brasil, 1988), uma vez que servem para atender a uma demanda perene da rede municipal por professores.

Como revelado durante as entrevistas, uma parte relevante de professores temporários é contratada para auxiliar nas demandas crescentes por AEE, bem como para substituição de professores afastados em outras funções técnicas e administrativas na Secretaria Municipal de Educação. Contudo, no entendimento da autora referente ao Ensino Fundamental da rede municipal, essa característica

também revela indícios de uma necessidade contínua e crescente da Administração Municipal por professores em seu quadro de pessoal.

A demanda crescente por professores auxiliares de AEE, na medida em que são identificadas as necessidades dos alunos ao longo do ano letivo, naturalmente acarreta o aumento de contratações temporárias no primeiro ano letivo. Porém, é recomendável que a Secretaria Municipal considere em seu planejamento a realização de um estudo prévio de tendência de demanda por professores auxiliares, para converter as funções temporárias em admissão de um número minimamente adequado de professores efetivos de AEE. Revisitando a tabela 11 da Seção 7.2, verifica-se há 28 professores efetivos e 89 temporários encarregados da Educação Especial, além de duas vagas de efetivos ainda não ocupadas, o que leva a supor que existe a possibilidade de uma demanda permanente maior a que a Secretaria Municipal consegue suprir.

De outro lado, a designação de uma parcela relevante do quadro de efetivos para funções estratégicas, técnicas e administrativas na Secretaria Municipal significa que, independentemente dos indivíduos afastados, há uma necessidade permanente de substituição dos professores afastados. Numa lógica racional, se ocorresse a exoneração de um professor da função na Secretaria Municipal de Educação, por exemplo, ainda que retornasse à lotação de origem e na atividade-fim de lecionar, outro professor efetivo seria designado em seu lugar, havendo uma lacuna permanente no quadro do Magistério municipal.

Embora se justifique a contratação de temporários para essas substituições pelo fato de não haver vacância do cargo daqueles que estão afastados, a contratação de professores efetivos ainda é possível enquanto houver vagas não preenchidas para o cargo de professor efetivo, seja PEB I ou PEB II. A regulamentação das funções na Secretaria Municipal de Educação, com o provisionamento formal de quantidade de profissionais necessários por tipo de função, confere à Administração Municipal informação suficiente para a reestruturação do quadro de pessoal, caso necessário, aumentando a quantidade de vagas de professores efetivos, de forma a atender a necessidade contínua de professores nas escolas. Cabe à Prefeitura Municipal maior atenção e precisão no planejamento orçamentário.

De certa forma, os resultados do estudo de caso indicam que falta à Secretaria Municipal de Educação um planejamento de médio e longo prazo para seus recursos

humanos, considerando um diagnóstico das necessidades docentes. A necessidade de que professores migrem para a Secretaria indica que falta o desenvolvimento de uma equipe burocrática, ou seja, profissionais com conhecimentos e práticas específicas, dedicada à política educacional. E de outro lado, embora não tenham sido entrevistados os demais profissionais lotados na Secretaria Municipal de Educação, levanta-se a hipótese de que os professores aceitam o papel administrativo/burocrático por considerarem uma alternativa melhor que a atuação em sala de aula, seja por não visualizarem outra forma de evolução profissional, traduzido em status, desafios profissionais ou melhoria na remuneração, ou mesmo para se afastarem da atividade-fim, pelos desgastes com a deterioração da relação docente-clientela.

Sobre o Processo Seletivo nº 01/2023 ainda vigente da Prefeitura Municipal de Olímpia (2023), identificamos que a aprovação dos candidatos à função temporária está condicionada a uma “nota de corte” equivalente a 20% do valor máximo de pontuação. Em essência, isso significa que se admitem professores temporários sem a efetiva aferição do conhecimento dos candidatos. Tal situação opõe-se ao propósito de selecionar os candidatos que reúnem as melhores condições para atender as demandas das escolas municipais, podendo comprometer a qualidade do serviço público de Ensino.

Não obstante a falha no processo de admissão de ACTs, observamos em Olímpia uma quebra de paradigma no que se refere ao comprometimento dos professores temporários. Pelo discurso majoritário da gestão escolar e das Professoras, foi possível observar o profissionalismo dos ACTs e o tratamento igualitário conferido a eles pela direção das unidades escolares.

A pouca incidência de conflitos e problemas de assiduidade com os professores efetivos e temporários no Ensino Fundamental, excetuando casos pontuais e individuais apontados pelas entrevistadas, bem como a inclusão dos profissionais no planejamento pedagógico, também demonstram, de uma forma geral, a existência de uma relação de trabalho colaborativa, de responsabilidade profissional e de gestão democrática na rede municipal de Olímpia.

A pontuação média do Indicador de Regularidade Docente da rede municipal de Olímpia e das escolas de Ensino Fundamental pode ser explicada pelas contratações temporárias descritas anteriormente, bem como por eventos disruptivos de remoção interna, como a ocorrida em abril de 2024. Enquanto grande parte dos

professores permanecem nas mesmas unidades de ensino de um ano para outro, a diferenciação nas cargas horárias entre os professores do Ensino Regular e os do período complementar do Ensino Integral, conseqüentemente, a diferenciação na remuneração base, impulsionou as remoções de professores do período complementar para outras unidades escolares.

Tais mudanças poderiam ter o impacto na rotina escolar das turmas afetadas reduzido ou mitigado se ocorressem na transição de um período letivo para outro. Em outras palavras, seria desejável, na medida do possível, que as remoções e novas convocações e admissões ocorressem no período de férias escolares de fim de ano, considerando ser o período de planejamento do ano letivo seguinte e em que ocorrem as atribuições anuais de aulas.

Não é claro, contudo, se, e em que grau, a rotatividade de professores nas funções do período complementar afeta negativamente no desempenho escolar das turmas afetadas. Como sugestão para futuras pesquisas acadêmicas, recomenda-se um estudo sobre as características do período complementar do Ensino Integral, seus impactos para a prática educacional, o aprendizado dos alunos e a gestão de recursos humano no contexto educacional.

Apesar de algumas falas das entrevistadas indicarem haver episódios de falta de compromisso de professores temporários, os ACTs não são vistos como um problema pela gestão nas escolas no dia a dia do trabalho pedagógico, de uma forma geral. Cabe destacar que a questão de comprometimento, traduzido em queixas do setor de Recursos Humanos da Administração municipal pela quantidade de faltas no período letivo (justificadas, abonadas, licenças...), acomete o quadro docente em geral (efetivo ou não).

O tratamento indistinto entre efetivos e temporários pela gestão nas unidades de Ensino não significa, contudo, ausência de preferência. Existe, no discurso da gestão do Ensino municipal (Secretária Municipal e Diretoras), uma predileção pela estabilidade funcional dos docentes, manifestada a partir da preocupação com a continuidade do ensino pedagógico e da manutenção de profissionais capacitados, bem como do incentivo aos ACTs (aqueles considerados bons profissionais pelas Diretoras) para prestarem novamente o processo seletivo. O fato de os professores ACTs se disporem a continuar na rede municipal por anos seguidos como temporários

suaviza, para a gestão, os esforços com treinamento, capacitação e integração à dinâmica e cultura das unidades escolares.

Contudo, como relata a Professora ACT entrevistada, essa prática da gestão educacional em Olímpia não resolve o sentimento de insegurança, incerteza e precariedade da função pedagógica. Como se viu na revisão de literatura e nas pesquisas acadêmicas apresentadas ao longo desta pesquisa, a precarização do trabalho do docente está intrinsecamente conectada à falta de estabilidade e à ausência de progressão funcional – sem mencionar a questão remuneratória e outros fatores não pecuniários.

A efemeridade do trabalho pode, ainda, suscitar a fragmentação da categoria quanto às reivindicações trabalhistas, uma vez que há diferenciação dos direitos entre professores efetivos e temporários. Não há, também, incentivo para que os ACTs se comprometam com programas de formação continuada e com o aprimoramento nos HTPCs e HTPLs, pois uma avaliação de desempenho do professor temporário não o permitiria selecionar uma lotação em uma escola, turma ou carga horária de sua preferência, como o que ocorre para os professores efetivos.

A não ser que o professor consiga novamente passar no processo seletivo seguinte, o vínculo com a escola e a comunidade escolar é, dessa forma, fragilizado. No caso de Olímpia, essa consequência pode ser extremamente negativa para o Atendimento Educacional Especializado que, por vezes, depende da perenidade da interação e relação professor-aluno no desenvolvimento deste e da confiança que os pais e responsáveis necessitam depositar na figura do professor.

A tendência das redes municipais e estaduais em manter um alto percentual de professores temporários no seu quadro de pessoal também desestimula os jovens a ingressarem na carreira de professor, lembrando que essa situação preocupa de sobremaneira a Secretária Municipal de Educação de Olímpia. Afinal, como se observou na pesquisa de Moriconi (2008)³⁶, haveria outras profissões – menos desgastantes – que exigem curso superior e que podem remunerar melhor, bem como profissões de qualificação média ou técnica que remuneram melhor que professores públicos com mesma formação.

³⁶ Embora relativos a dados de 1995 a 2006, a comparação entre o docente público com outras profissões ainda pode ser considerada de sobremaneira atual, na visão da autora, principalmente considerando pesquisas recentes como a realizada pela Todos pela Educação (2018).

O indivíduo que ainda assim persiste na atividade de docência, a despeito de um emprego temporário e na certeza da precariedade do contrato com o município, tende a se submeter a diversos processos seletivos e concursos públicos ao longo do ano letivo e, certamente, nos processos seletivos seguintes de Olímpia (já que um concurso público não é realizado desde 2019).

Essa disposição dos ACTs em prestar processos seletivos de forma contínua, sobretudo, evidencia outro aspecto negativo da oferta de vagas no município (do ponto de vista dos candidatos): com a prática das remoções internas, as lotações oferecidas aos aprovados em concurso público para o cargo efetivo costumam ser as que “sobraram”, que tendem a ser aquelas para lecionar em turmas do período complementar, com jornada menor e remuneração inferior. Não seria difícil compreender, dentro da racionalidade econômica do ser humano, a preferência por auferir uma remuneração proporcionalmente maior com uma jornada padrão, ainda que, para isso, o indivíduo necessitasse provar ano a ano ser merecedor dessa vaga ou função.

Conclui-se, pelos achados da pesquisa, que a contratação de professores temporários na rede municipal, no caso do Ensino Fundamental, não encontra grandes ou sérios problemas na oferta de Ensino de qualidade e de compromisso dos profissionais com o plano pedagógico municipal. Porém, representa ainda uma questão não resolvida de valorização, reconhecimento, estabilidade e crescimento da carreira de professor dentro do município de Olímpia, que merece atenção por parte da Administração Municipal.

8 ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS E RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS

Os achados provenientes das entrevistas realizadas nesta pesquisa revelam os principais desafios enfrentados pela rede municipal de Olímpia na admissão e manutenção de um quadro efetivo de professores qualificados. Embora não sendo possível a generalização dos fatores para os demais municípios paulistas, cada qual com suas características distintas, busca-se compreender de que forma o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo pode, a partir das constatações nesta pesquisa, aperfeiçoar a forma de fiscalizar, analisar e auditar os atos das prefeituras municipais

nas políticas de gestão de recursos humanos da Educação, sobretudo quanto às contratações temporárias de professores e a valorização da carreira.

A compreensão das nuances e complexidades identificadas nas entrevistas e nas pesquisas documentais, aliadas às revisões teóricas, oferece uma oportunidade para repensar e potencializar a atuação do TCE-SP, de modo a contribuir mais assertivamente para a gestão e qualidade da educação nos municípios do Estado.

Em linha com o Plano Estratégico 2022-2026 do TCE-SP (2022a), procurou-se, dentro da visão e missão da Corte de Contas paulista, contribuir para o objetivo de “Avançar na efetividade da fiscalização”, por meio do aprimoramento de ferramentas de apoio da fiscalização, da fiscalização mais direcionada por análises de risco e revisitando procedimentos de fiscalização.

A seguir, faz-se uma análise dos principais processos e ferramentas utilizados atualmente pelos auditores da Corte de Contas, com recomendações de mudanças e melhorias.

8.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O IEG-M

Para contextualizar e melhor detalhar o que foi disposto na Seção 2.4, o IEG-M consiste em dados coletados de diversas fontes externas³⁷ e num conjunto de questões aos quais as prefeituras municipais devem responder anualmente. As questões, dependendo de serem pontuadas ou não, em maior ou menor grau, são então pré-selecionadas por amostragem e validadas pelos auditores durante o período de fiscalização de fechamento das contas de determinado exercício. Após a validação, dependendo da pontuação final, o município recebe uma nota para cada área avaliada e uma nota geral, conforme o Quadro 1 apresentado na Seção 2.4.

Primeiramente, cabe destacar que a grande maioria das questões depende da fidedignidade das respostas inseridas pelo jurisdicionado, uma vez que a validação realizada pelos servidores do TCE-SP é feita por amostragem e sem uma uniformidade definida³⁸. Dessa forma, é possível que a pontuação não reflita por inteiro a situação do município em cada um dos temas avaliados.

³⁷ No caso da área da educação, refletido no índice I-Educ do IEG-M, são utilizados dados do INEP e do Censo Escolar do exercício em análise.

³⁸ Os critérios de seleção das questões a serem validadas podem variar dependendo da diretoria, da regional, da equipe e mesmo entre agentes da mesma equipe.

Uma análise mais aprofundada do IEG-M revela uma limitação significativa: uma parcela substancial dos dados e informações avaliados não mensura efetivamente a efetividade das políticas públicas. Em vez disso, o índice tende a focar na conformidade com leis, normas, regulamentos e recomendações técnicas, bem como na eficiência e eficácia das ações da administração pública.

Esta discrepância é particularmente evidente no índice da área da educação (I-Educ). Por exemplo, no tópico "Formação e valorização dos Profissionais da Educação", o índice prioriza a verificação de aspectos como a adequação do piso salarial, a formação adequada dos professores e a realização de capacitações docentes. Embora importantes, esses indicadores não necessariamente refletem a efetividade das políticas educacionais em termos de resultados concretos para os alunos e a comunidade.

A ausência de uma definição clara e operacional do termo "efetividade" no âmbito do IEG-M, especialmente na temática da Educação, compromete a precisão e a utilidade do índice como ferramenta de avaliação de políticas públicas. Esta lacuna conceitual dificulta a distinção entre medidas de conformidade e indicadores genuínos de impacto educacional.

Não obstante essas ressalvas, é importante reconhecer que o questionário do IEG-M gera dados e informações valiosas para contextualizar as políticas públicas educacionais nos municípios paulistas. Os resultados podem fornecer indicativos da proximidade ou distância de um município em relação à efetividade no ensino, mesmo que de forma indireta.

Considerando esses aspectos, apresentamos a seguir uma análise crítica de algumas questões no segmento do I-Educ que poderiam ser aperfeiçoadas, modificadas ou mais bem exploradas. O objetivo é oferecer subsídios para que a equipe de auditoria possa realizar avaliações anuais mais significativas da gestão municipal. Esta análise tem como base o Manual IEG-M 2024 (ano base 2023), disponibilizado pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo³⁹.

1) Existem alguns quesitos no questionário do I-Educ que podem ser suprimidos, uma vez que requisitam dados similares aos contidos no Censo Escolar.

39

Disponível

em:

<https://www.tce.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes/Manual%20do%20IEGM%202024%20-%20Dados%20do%20exerc%C3%ADcio%202023.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

Em que pese a data base do Censo Escolar (costumeiramente ao final de maio de cada exercício) seja distinto da data base de grande parte dos quesitos do IEG-M (31 de dezembro de cada exercício avaliado), os dados informados na primeira etapa de coleta do Censo Escolar, que compreendem informações sobre escolas, gestores, alunos e profissionais escolares apresentam solidez. Além disso, são dados difíceis de serem validados integralmente⁴⁰ pelos auditores (por consequência, raramente o são), considerando o tamanho do município, a quantidade de escolas, alunos e profissionais:

Quadro 8 – Quesitos com recomendação de supressão do questionário

Nº do Quesito	Descrição	Pontuação	Observação
1.4 2.4 3.2 4.2	Informe a quantidade de professores de Creche / Pré-escola / Anos Iniciais / Anos Finais que: - Possuem formação de nível superior obtida em curso de licenciatura (GRAD). - Possuem pós-graduação (PGRAD). Considerar todos os professores efetivos e temporários (Dados Censo Escolar 2023)	03 a 18	Este dado pode ser obtido anualmente do Censo Escolar.
1.8 2.8 3.6 4.6	Quanto a regularidade do corpo docente, informe o número de escolas em que houve rotatividade de professores dos Creche / Pré-escola / Anos Iniciais / Anos Finais: - Menor que 20%: - Maior ou igual a 20% e menor que 30% dos professores: - Maior ou igual a 30% e menor que 40% dos professores: - Maior ou igual a 40%: Exemplo: O município possui 2 escolas: Se a escola A tinha 10 professores em 2022 e, destes, apenas 4 permaneceram nesta mesma escola em 2023, entende-se que 6 professores não permaneceram no mesmo estabelecimento. Assim, esta escola deve ser considerada como Maior ou igual a 40% ($6/10 = 60\%$). Se a escola B tinha 12 professores em 2022 e, destes, apenas 9 permaneceram nesta mesma escola em 2023, entende-se que 3 professores não permaneceram no mesmo estabelecimento. Esta escola deve ser considerada como Maior ou igual a 20% e menor que 30% dos professores ($3/12 = 25\%$) Resposta do quesito: Menor que 20%: 0 Maior ou igual a 20% e menor que 30% dos professores: 1 Maior ou igual a 30% e menor que 40% dos professores: 0 Maior ou igual a 40%: 1	00 a 03	Este dado pode ser substituído pelo IRD da rede municipal, segregado ainda por etapa de Ensino. O IRD é disponibilizado anualmente pelo INEP.

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do TCESP (2023).

⁴⁰ No entendimento da autora, a verificação por amostragem, usualmente por amostras pequenas, não tem representatividade suficiente para a validação efetiva de quesitos numéricos populacionais.

2) Dentro do cálculo de pontuação do IEG-M, existem quesitos “ocultos”, tanto para os jurisdicionados quanto para os auditores que realizam a validação. Tais quesitos compõem-se de dados de fontes externas (ou seja, que não são informados diretamente pelos jurisdicionados no questionário do IEG-M), como o Censo Escolar, o INEP e dados obtidos do sistema próprio do TCESP, o Audep.

No caso dos quesitos que se sugeriu suprimir do questionário do I-Educ a ser preenchido pelos órgãos municipais, como são dados facilmente obtidos a partir do Censo Escolar e do INEP, poderiam passar a constar nessa seção e prover indicadores e pontuações automáticas.

Recomenda-se ainda que esses dados externos sejam compilados em relatórios ou resumos por município e disponibilizados aos auditores como uma fonte adicional de dados e informações que poderão subsidiar as análises anuais das prefeituras municipais.

3) Há quesitos do I-Educ que, na visão da autora, podem ser aprimorados conceitualmente, para trazer mais clareza para quem preenche e para quem faz a validação. O quadro a seguir expõe algumas considerações sobre cada quesito:

Quadro 9 – Quesitos passíveis de melhorias: definição de conceitos, propósitos e parâmetros

Nº do Quesito	Descrição	Pontuação	Observação
1.7 2.7 3.5 4.5	Os profissionais de Creche / Pré-escola / Anos Iniciais / Anos Finais da rede municipal participaram de cursos de capacitação durante o ano de 2023?	Não pontuado	Quais tipos de cursos podem ser considerados efetivamente como de sendo de capacitação?
1.7.1 2.7.1 3.5.1 4.5.1	Informe a quantidade de profissionais de Creche / Pré-escola / Anos Iniciais / Anos Finais: - Professores regentes que participaram de cursos de capacitação durante o ano: - Profissionais de apoio e supervisão pedagógica que participaram de cursos de capacitação durante o ano: - Gestores escolares que participaram de cursos de capacitação durante o ano: - Total de gestores escolares: Não contar mesmo profissional mais de uma vez, mesmo no caso de ter participado de vários cursos.	00 a 07	Será considerada uma carga horária mínima? (por exemplo, adota-se o critério do INEP, de 80 horas?) Caso a definição não seja por carga horária, qual o critério adotar? (por exemplo, relação com a temática pedagógica) Cursos ministrados pelas editoras dos livros didáticos contratados, para orientação na utilização dos recursos dos livros devem ser considerados como capacitação?

Nº do Quesito	Descrição	Pontuação	Observação
1.6 2.6 3.4 4.4	Informe a quantidade total (dias) de ausência dos professores por faltas (incluindo os afastamentos legais) para Creches / Pré-escola / Anos Iniciais / Anos Finais - QTA: - Faltas injustificadas: - Faltas justificadas: - Licença médica: - Licença maternidade/paternidade: - Abonos: - Outros (inclusive ausências pontuais amparadas por lei): Obs. Todos os dias de ausência de professores de Creche no ano de 2023 (justificadas ou injustificadas)	Não pontuado	Faltam referências quantitativas e parâmetros objetivos para que o auditor consiga compreender se a quantidade de faltas informada por tipo é relevante/excessiva ou não. Atualmente, é um quesito difícil de ser validado, a depender da forma de controle realizado pelas Secretarias Municipais de Educação. Alternativamente, informações consolidadas ou dados conjugados, como a quantidade de faltas por escola/professor, ou apontamento das maiores proporções de faltas em determinadas unidades escolares poderiam ter maior efetividade em identificar padrões e pontos de atenção de absenteísmo dos professores.
6.2	Assinale os requisitos contidos no Plano de Cargos e Salários dos professores: ☐ Remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; ☐ Integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; ☐ Melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem ☐ Medidas de incentivo para que profissionais mais bem avaliados exerçam suas funções em escolas de locais com piores indicadores socioeconômicos ou que atendam estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; ☐ Contempla capacitação profissional especialmente direcionada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino; ☐ Nenhum dos anteriores.	Não pontuado	Embora o quesito permita iniciar um diálogo com os municípios para compreender a efetividade dos planos de carreira e remuneração do Magistério, a ausência de pontuação torna o seu preenchimento e a validação menos relevante do ponto de vista prático. Poderia servir como um <i>checklist</i> ou ponto de partida para uma análise mais detalhada da estrutura de progressão de carreira e de remuneração.
7.0	Existe um programa de inibição ao absenteísmo de professores em sala de aula (incluindo os afastamentos legais)?	00 a 05	Falta uma definição mais específica do que se considera um programa de inibição de absenteísmo. Nos resultados das respostas do ano base 2022⁴¹, 54% dos municípios responderam que tinham programa implementado. Contudo, grande parte das respostas fazem referência à legislação de plano de carreira, regulamentação de atribuição de aulas, legislação de incentivos financeiros (rateio de Fundeb, abonos e gratificações). Quais desses podem ser considerados como um programa?
7.1	Especifique qual o programa de inibição ao absenteísmo de professores:	Não pontuado	

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do TCESP (2023).

Ainda no caso do tema em Educação, não há atualmente uma conexão com uma avaliação similar para a rede estadual⁴², o que significa um corte na continuidade da avaliação do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio e Técnico. Dessa forma ainda há oportunidades de desenvolvimento e aprofundamento para o IEG-M.

4) Existem dados relevantes que podem explicar em maior ou menor grau a rotatividade e as contratações temporárias dos professores, porém não fazem parte do rol de quesitos do I-Educ. Sugere-se a inclusão, no questionário, de fatores como:

- Quantidade de professores efetivos afastados das salas de aula para desempenhar papel administrativo, técnico ou de gestão (coordenadoria ou direção);
- Quantidade de professores efetivos e temporários exclusivamente lotados no atendimento educacional especializado;
- Quantidade de professores efetivos e temporários exclusivamente lotados em turmas ou aulas de período complementar; e
- Quantidade e período de remoções interescolares de professores ocorridas no ano letivo.

8.2 OUTRAS FERRAMENTAS DE ANÁLISE

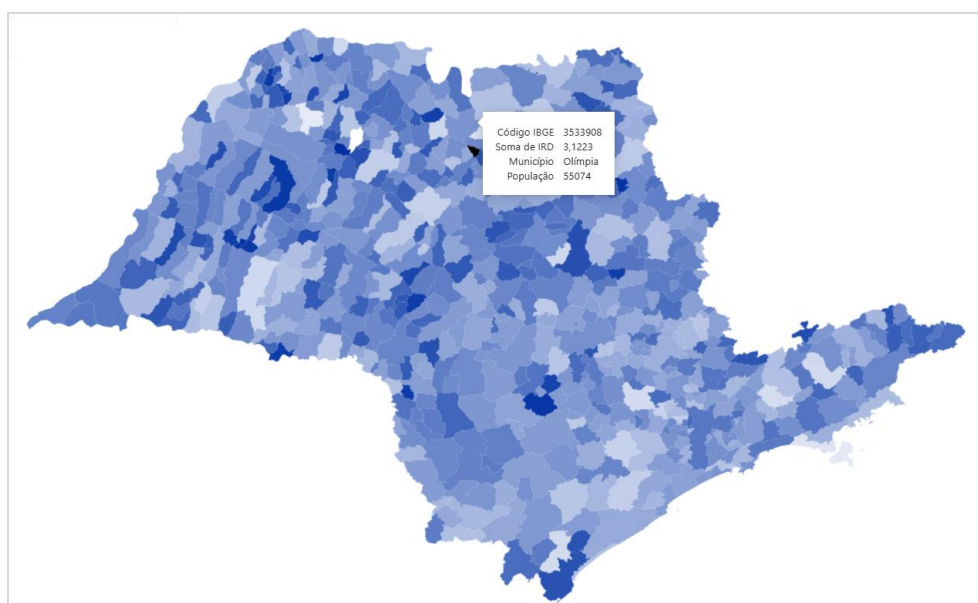
O Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, por meio de equipes técnicas específicas aliadas às novidades tecnológicas, desenvolve continuamente soluções e ferramentas que permitem a compilação, o processamento e a transformação de dados brutos coletados no sistema Audesp em informações relevantes para a finalidade da auditoria. Entre os exemplos de ferramentas, podemos citar sistema de alertas de indícios de irregularidades, geração de matrizes de risco, sistema que permite visualizar redes societárias de empresas contratadas pelo poder público, painéis de *business intelligence* que resumem dados informados pelos jurisdicionados no Audesp por assunto e geram análises automáticas de diagnóstico e análises preditivas, entre outros.

⁴² Houve a tentativa da implementação do Índice de Efetividade da Gestão Estadual (IEG-E) em 2017, porém não foi levado adiante.

Uma forma de melhorar e facilitar a análise de políticas de gestão de profissionais da Educação seria aproveitar os recursos tecnológicos e o conhecimento das equipes técnicas para criar mapas de risco, ou mapas comparativos, destacando as discrepâncias ou similaridades entre os municípios paulistas.

Para exemplificar, é possível mapear, anualmente, o IRD dos municípios para identificar possíveis tendências regionais, por tamanho populacional ou por etapa de Ensino. Utilizando os dados de 2023, dispostos no Apêndice E, temos:

Figura 6 – Mapa coroplético de IRD: Municípios paulistas 2023



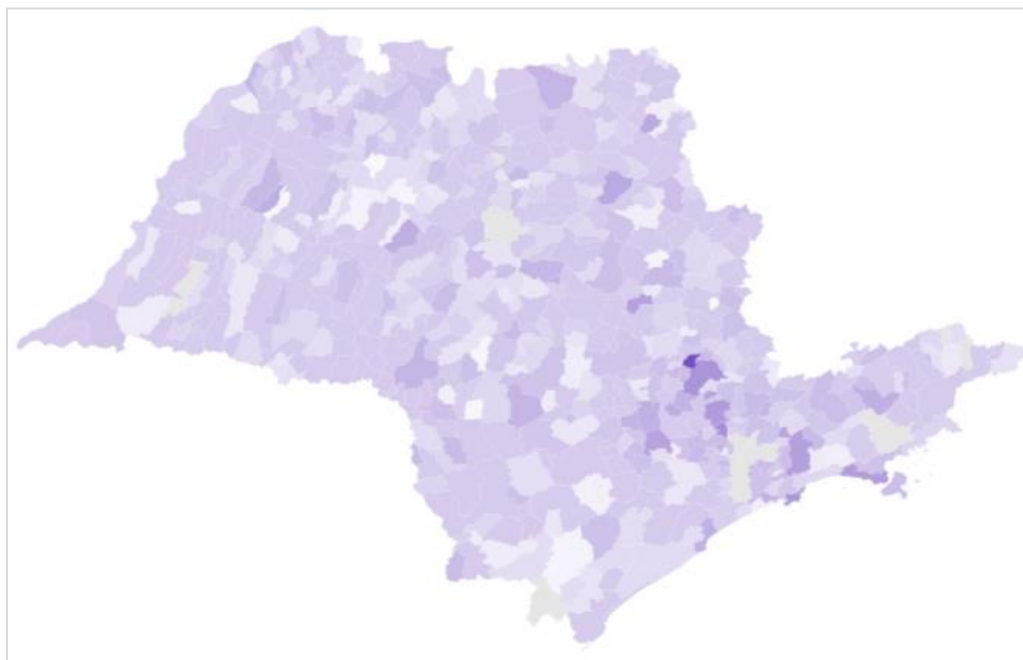
Fonte: elaboração própria, com base em dados do INEP (2024a).

O referido mapa, que indica um IRD crescente na medida em que a saturação da cor aumenta, não demonstra haver uma regionalização evidente de altos ou baixos índices de IRD, exceto uma possível incidência de IRD mais elevados no oeste e noroeste paulista, bem como IRDs moderados a baixos a oeste da capital paulista.

É possível ainda mapear os municípios por remuneração base do Magistério, com base nas respostas aos quesitos 1.5, 2.5, 3.3 e 4.3 do IEG-M / I-Educ, que tratam do piso municipal dos professores de Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, padronizados para uma carga horária de 40 horas semanais. Os mapas a seguir foram criados com base nos dados do ano base 2022⁴³. Os valores são crescentes à medida do aumento de saturação das cores:

⁴³ O município de São Paulo não faz parte da base de dados, sendo preenchido na cor cinza. Demais municípios com a coloração cinza indicam que não há oferta dessa etapa ou ciclo de Ensino na rede municipal.

Figura 7 – Mapa coroplético de Piso Municipal de Professores de Creche: ano base 2022



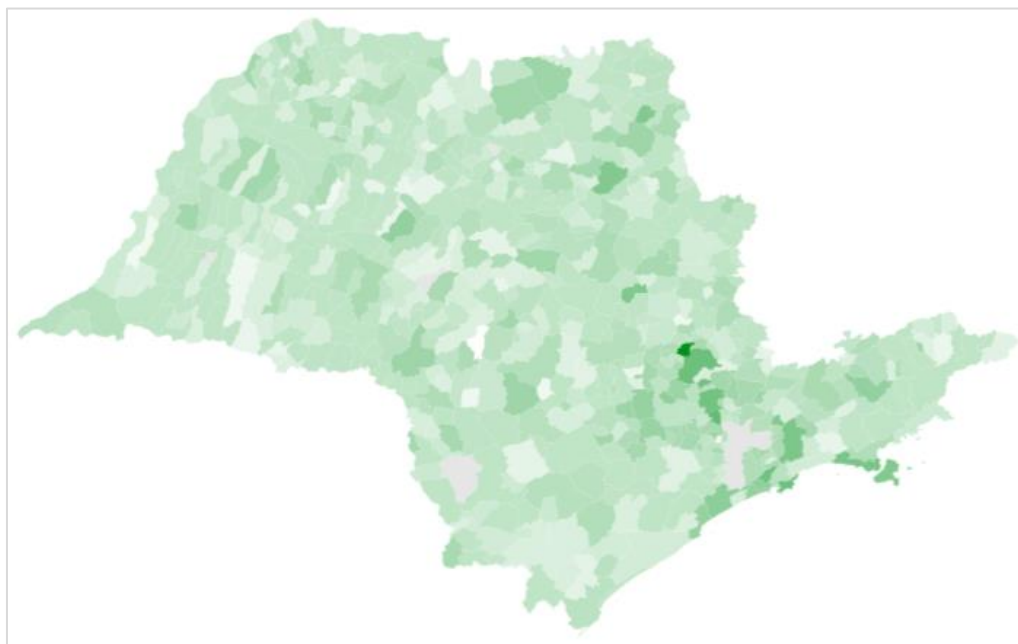
Fonte: elaboração própria, com base em dados do TCESP (2023).

Figura 8 – Mapa coroplético de Piso Municipal de Professores de Pré-escola: ano base 2022



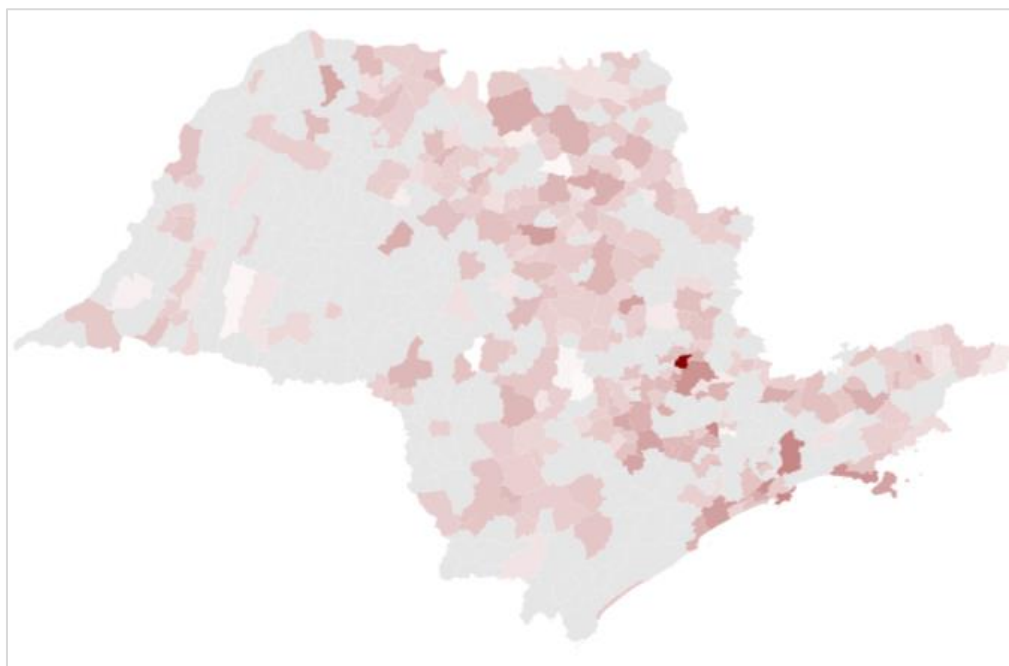
Fonte: elaboração própria, com base em dados do TCESP (2023).

Figura 9 – Mapa coroplético de Piso Municipal de Professores de Anos Iniciais: ano base 2022



Fonte: elaboração própria, com base em dados do TCESP (2023).

Figura 10 – Mapa coroplético de Piso Municipal de Professores de Anos Finais: ano base 2022



Fonte: elaboração própria, com base em dados do TCESP (2023).

Os mapas anteriores demonstram que, exceto em municípios próximos à capital paulista e outros municípios dispersos no Estado, a remuneração de ingresso de professores em 2022 em todas as etapas de Ensino não possui grandes diferenciações entre si. A depender de uma análise mais detalhada, o fator

remuneratório pode ou não ser o motivo principal de falta de profissionais interessados em concursos públicos em determinados municípios.

No caso do município de Olímpia, em comparação com os municípios limítrofes e próximos, a remuneração base de professores do Ensino Infantil foi um dos maiores em 2022. Para o Ensino Fundamental de Anos Iniciais, a remuneração (R\$ 4.078,00) foi inferior a poucos municípios, como Barretos (R\$ 4.920,00), Guaíra (R\$ 5.021,97), Potirendaba (R\$ 4.247,55) e Cedral (R\$ 4.228,12). Superou, sobretudo, a remuneração em municípios de referência na região, como São José do Rio Preto (R\$ 3.845,99) e Catanduva (R\$ 3.846,00). Dessa forma, poder-se-ia supor que a remuneração dos professores não explica totalmente os desafios da rede municipal de captar novos profissionais no mercado.

É preciso ressaltar, contudo, que os resultados do IEG-M, além de não ser os mais atualizados⁴⁴ podem conter distorções, seja por erros de digitação e pela não validação dos quesitos pelos auditores, dada a discricionariedade conferida nos trabalhos de auditoria. Por exemplo, o município de Paulínia, representado pelas respectivas cores mais saturadas em cada mapa coroplético,

Para conferir maior confiabilidade desses dados, dessa forma, seria necessária uma força-tarefa para a verificação, correção ou ratificação de todas as remunerações e docentes informadas pelos órgãos municipais.

8.3 OS EXAMES DE CONTAS DAS PREFEITURAS MUNICIPAIS

Segundo a Ordem de Serviço SDG nº 01/2022 (TCESP, 2022c, p. 18), geralmente, os relatórios de auditoria – que têm como objeto o exame de contas anuais das prefeituras municipais – devem ser submetidos em até 60 dias da data de término do roteiro de visitas ao município jurisdicionado, para apreciação do Conselheiro Relator do TCESP.

Na prática, pela experiência pessoal da autora, os auditores têm, em média, 45 a 50 dias para concluir os trabalhos de análise dos aspectos contábeis, orçamentários, financeiros, patrimoniais e operacionais de uma prefeitura municipal, bem como

⁴⁴ Os exames de contas do exercício de 2023 pelo TCESP, bem como a validação dos quesitos do IEG-M 2024 (ano base 2023), estão em curso em 2024 e não foram concluídos integralmente até a conclusão desta pesquisa.

análise de políticas públicas em diversas temáticas, subsidiadas pelas informações dispostas pelos jurisdicionados nos questionários do IEG-M.

Dessa forma, as análises têm sido respaldadas por técnicas de amostragem, análise por matrizes de risco, e avaliação do histórico de apontamentos e decisões do TCESP, bem como da relevância e materialidade das situações ou ocorrências. Devido à quantidade extensa de assuntos a serem abordados nos relatórios, as análises referentes à contratação por tempo determinado, sobretudo aquelas focadas na contratação de professores, geralmente limitam-se a cálculos quantitativos e apontamentos de possíveis irregularidades de forma objetiva e direta, por meio de demonstrações numéricas.

Dos registros em relatório/voto de decisão do Conselho do TCESP, referentes àqueles que apontam contratação excessiva de professores temporários, por vezes surge na lista de apontamentos dos relatórios o valor referencial de 10% do total de professores do quadro de pessoal das prefeituras municipais como limite máximo regular de contratações por tempo determinado.

Cabe nesse ponto, uma explicação sobre o percentual utilizado como referência pelas equipes de auditoria do Tribunal de Contas. Segundo o Plano Nacional da Educação (Brasil, 2014), na meta 18, a primeira estratégia apresentada para assegurar um plano de carreira para os profissionais da Educação Básica é:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, **90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério** e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes **sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo** e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados; (...) (grifo nosso)

Essa proporção no PNE deriva do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 9/2009 (Brasil, 2009), resultado do debate a nível nacional sobre as diretrizes a serem seguidas para a carreira do Magistério no país. O CNE parte da norma constitucional, refletido no art. 85 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (1996), em que se determina:

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Embora não se especifique se e que tipo de estudo foi realizado pelo CNE a respeito da contratação de professores temporários no Brasil, porém conclui-se no referido parecer (Brasil, 2009) que a realização de concurso público para provimento de cargo efetivo de professor se faz necessária quando:

(...) a vacância no quadro permanente de profissionais do magistério na rede de ensino público alcance percentual de 10% em cada grupo de cargos ou quando professores temporários estejam ocupando estes cargos por dois anos consecutivos. (Brasil, 2009, p. 22)

A referida proporção máxima de temporários seria tida como adequada e suficiente para “suprir a ausência de outros professores em razão de doenças ou aposentadorias que vão ocorrendo ao longo do ano”, sem comprometer “a qualidade do ensino e a valorização de seus profissionais” (Brasil, 2009, p. 21).

Em que pese ser uma referência objetiva para a auditoria, servindo como uma padronização nos apontamentos de irregularidades nos relatórios de exame de contas anuais das prefeituras municipais, a presente pesquisa demonstrou ser uma análise mais simplista de um sistema complexo da gestão educacional nos municípios. O apontamento, sobretudo, perde-se em meio a diversos outros assuntos, como Saúde, Infraestrutura, gestão fiscal, orçamento, licitações e mesmo a demais assuntos relacionados à Educação.

Dessa forma, se o intuito é gerar visibilidade do tema sobre gestão do quadro de docentes e valorização da carreira do Magistério nas análises de políticas públicas pelo TCESP, no entendimento da autora, os relatórios anuais de contas dos órgão municipais não são o meio mais adequado para fazê-lo.

Apresentamos a seguir, uma recomendação ou alternativa de abordagem do assunto, que permita utilizar dados do IEG-M / I-Educ, do Censo Escolar, ou do INEP sobre rotatividade e valorização de professores para guiar a auditoria nos trabalhos de análise da Educação como um todo.

8.4 FISCALIZAÇÕES ORDENADAS

Segundo o TCESP ([s.d.]c), as Fiscalizações Ordenadas “são atividades de fiscalização concomitantes, coordenadas e in loco, com o objetivo de fiscalizar a realização e/ou execução de políticas públicas pelos Órgãos e Entidades Paulistas”. Realizadas sem aviso prévio aos jurisdicionados, os achados das fiscalizações

ordenadas são atualmente divulgados em tempo real em um painel criado para cada evento, permitindo maior visibilidade à população e controle social.

As ordenadas, como são habitualmente chamadas pelos auditores do TCESP, são um tipo de auditoria operacional, definida como um:

(...) exame independente, objetivo e confiável que analisa se empreendimentos, sistemas, operações, programas, atividades ou organizações do governo estão funcionando de acordo com os princípios de economicidade, eficiência e efetividade e se há espaço para aperfeiçoamento (INTOSAI, 2017, p. 14).

Ainda segundo a norma para auditoria operacional ISSAI 3000 (2017), seleciona-se um objeto ou temática, para o qual se estabelecem critérios de avaliação de acordo com riscos potenciais e a materialidade (importância e relevância) dos mesmos. A partir disso, são realizadas as medições e as conclusões, apontamentos e recomendações são apresentadas de forma compilada em relatórios. Diferentemente das auditorias financeiras e de conformidade, nas auditorias operacionais “é o auditor quem produz as informações sobre o objeto” (INTOSAI, 2017, p. 29).

No caso do TCESP, os relatórios que consolidam todas as irregularidades verificadas pelos auditores são disponibilizados aos responsáveis em tempo reduzido (se comparado com os prazos processuais normais de exame de contas) para que as providências cabíveis possam ser tomadas de forma mais célere.

As fiscalizações ordenadas no TCESP possuem registros públicos desde 2016 e, sobre o segmento de Educação, trabalham temáticas objetivas como a adequação e qualidade da merenda escolar, o transporte escolar, a infraestrutura das escolas, fornecimento de materiais, livros e uniforme escolar, e a estruturação de escolas de tempo integral. Como são fiscalizações realizadas presencialmente dentro de um curto prazo – na maioria das vezes, de um dia – costumam abordar aspectos de fácil inspeção *in loco* ou de averiguação imediata pelos auditores.

Por meio da presente pesquisa, foi possível verificar um nível alto de complexidade do assunto, uma vez que envolve, além de restrições orçamentárias e legais nos municípios, a participação de diversos atores e, sobretudo, o olhar subjetivo e individual de professores e gestores municipais acerca dos desafios na admissão, retenção e motivação dos professores. Dessa forma, na visão da autora, a metodologia e os critérios e procedimentos estabelecidos para as fiscalizações

ordenadas não são compatíveis com a demanda por uma análise detalhada e multifacetada da gestão do quadro do Magistério municipal.

Contudo, as fiscalizações ordenadas podem ser mais bem direcionadas por meio de um planejamento baseado em evidências a respeito da forma como as gestões municipais têm tratado assuntos relacionados ao corpo docente. Com o aproveitamento das ferramentas de coleta de dados e informações pré-existentes, bem como desenvolver novas ferramentas – como as descritas nas Seções 8.1 e 8.2 –, é possível mapear, por critérios de existência ou não de plano de cargos e salários do Magistério, de remuneração de professores, de dados de absenteísmo e pelo IRD, graus de risco de redes municipais em apresentar irregularidades em outros aspectos do Ensino.

Outra forma de conferir maior visibilidade do tema de estudo desta pesquisa dentro das atividades de auditoria do TCESP é a realização de uma auditoria operacional distinta, como será detalhado na seção a seguir.

8.5 RETOMADA DA FISCALIZAÇÃO DA REDE ESCOLAR MUNICIPAL

Em tempo, desde a fiscalização operacional inédita realizada pelo TCESP, que teve como um dos temas principais a verificação da valorização do corpo docente, e sua publicação em forma de cartilha (conforme mencionado na Seção 2.3), passaram-se pouco mais de 10 anos.

Diferente de uma fiscalização ordenada, a fiscalização de acompanhamento do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais na rede municipal em 2014 compreendeu um esforço coordenado de duração mais longa para o diagnóstico quantitativo e qualitativo das redes municipais. Como critério de seleção, foram considerados cerca de dois municípios, de tamanho populacional maior, de abrangência de cada Unidade Regional e Diretoria de Fiscalização do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo.

Questionários estruturados foram aplicados aos professores de unidades escolares pré-selecionadas de cada município fiscalizado, “cujas indagações trataram, sobretudo, das oportunidades de formação continuada franqueadas aos docentes e da efetividade dos planos de carreiras instituídos pelas Administrações municipais” (TCESP, 2015). O resultado foi a participação de mais de 10 mil professores de 609 escolas, sendo que, em municípios menores, foi possível realizar um verdadeiro

diagnóstico censitário, enquanto em municípios maiores, os dados coletados geraram amostras significativas da condução de políticas públicas de valorização do trabalho docente.

Dessa forma, sugere-se utilizar a experiência obtida nesta pesquisa para revisitar conceitos, critérios, metodologias, questionários e formato de apresentação de resultados aos jurisdicionados e planejar uma nova auditoria operacional de forma a verificar o que mudou (para melhor ou pior) desde a primeira fiscalização, bem como incluir novos municípios no diagnóstico da rede municipal paulista.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como finalidade, dentro da proposta de um mestrado profissional, utilizar o estudo acadêmico, a metodologia de pesquisa e o conhecimento teórico derivado na elaboração de conceitos, processos e ideias de aplicação prática na rotina dos trabalhos do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, em linha com o planejamento estratégico vigente da Corte de Contas.

Para isso, optou-se por abordar o tema macro sobre os desafios na gestão do corpo docente no ensino público brasileiro, com um olhar em subtemas que permeiam a valorização, atratividade, retenção e rotatividade de professores nas redes públicas, inspirados nas experiências da autora em seu trabalho de fiscalização e auditoria de órgãos municipais desde 2021. Como ponto de partida, tem-se a constatação de apontamentos recorrentes do TCESP, de contínua e excessiva contratação de professores temporários nas prefeituras municipais paulistas.

A pesquisa ofereceu ainda um olhar microscópico sobre o município de Olímpia, ressaltadas as limitações de uma pesquisa de campo, como objeto de aprofundamento de subtópicos da gestão de docentes em redes municipais de Ensino, não comumente encontrados nos relatórios de exame de contas municipais ou, pelo menos, analisados de forma esparsa e não integrada no aspecto da valorização do Magistério.

A análise do discurso dos participantes das entrevistas, em conjunto com a análise documental, bibliográfica e legislativa, fornece uma visão mais completa do município de Olímpia dentro do contexto histórico brasileiro, permitindo a elaboração de ideias e sugestões de abordagem para a Prefeitura Municipal de Olímpia, bem como para o TCESP.

A rede municipal de Olímpia é responsável por uma significativa parcela da educação básica, focando no Ensino Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O IDEB tem sido um indicador historicamente positivo, e a rede municipal distribui suas unidades de Ensino de forma razoavelmente homogênea no território. A proporção de alunos por professor na rede municipal tem aumentado significativamente nos últimos 15 anos.

O perfil do corpo docente é predominantemente feminino, com uma faixa etária que sugere experiência significativa, com alto grau de qualificação. No entanto, as entrevistas revelam insatisfação com a remuneração e a falta de um plano de carreira bem definido, questões que influenciam a permanência e a motivação dos professores. Embora haja incentivos para formação superior, esses são realizados de forma passiva, traduzidos em incentivos financeiros atrelados às formação acadêmica. A formação continuada, por sua vez, ainda carece de estratégias claras e eficazes.

A remuneração insatisfatória apresenta três componentes principais: a discrepância salarial inicial do professor municipal em relação ao piso nacional, a competitividade salarial com outras redes de municípios vizinhos e a remuneração proporcional à carga horária atribuída ao professor, sendo inferior aos professores de período complementar de Ensino.

Embora se verifique uma evolução na composição de professores efetivos e temporários dos Anos Iniciais da rede municipal nos últimos dez anos, dados de 2024 revelam que, ainda, mais de um quarto dos professores da rede são temporários. Verificou-se que os principais motivos de contratação temporária residem na substituição de professores lotados na administração da Secretaria Municipal e na necessidade de prover atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais.

As entrevistas com docentes e gestores escolares apontam para um ambiente de trabalho que, embora colaborativo, é desafiador, principalmente pelas condições socioeconômicas dos alunos e pela pressão sobre os professores para suprir lacunas sociais e educacionais. Os professores relataram sentir-se sobrecarregados, desempenhando múltiplas funções além do ensino, especialmente uma função social com relação aos alunos, o que evidencia a necessidade de apoio psicológico e programas de bem-estar para os profissionais da educação.

Os resultados das entrevistas e dados do município, em conjunto com a revisão de literatura e as pesquisas acadêmicas, permitem concluir que a transitoriedade da função docência é prejudicial, não apenas para os profissionais, mas para a gestão da Educação pública e para o desenvolvimento de políticas educacionais efetivas nas redes públicas. Idealmente, deve-se manter a quantidade efetivamente mínima e absolutamente necessária de professores temporários nas redes públicas para o desenvolvimento adequado da carreira e a valorização do Magistério pelos gestores municipais e estaduais.

Os achados indicam ainda caminhos para a Secretaria Municipal de Educação atuar quanto à valorização de seus docentes, dentro das restrições orçamentárias, bem como formas de o TCESP lapidar as ferramentas existentes para análise da efetividade das gestões municipais na Educação e retomar ações e projetos de fiscalização para aprofundar na temática da presente pesquisa.

Os resultados da presente pesquisa geraram aprendizados que, não apenas podem auxiliar a rede municipal de Olímpia e o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, mas poderiam ser de alguma utilidade para outras redes municipais paulistas. Considerando que mais de 87% dos municípios paulistas têm tamanho populacional abaixo de 100 mil habitantes, que pouco mais de 78% dos municípios têm população menor que de Olímpia, bem como a RCL dos municípios – com algumas exceções – são razoavelmente proporcionais ao tamanho da população, é seguro afirmar que algumas propostas apresentadas para rede municipal de Olímpia podem ser replicadas para outras redes públicas.

O primeiro aprendizado que se extrai deste trabalho é o diagnóstico da situação de cada rede de Ensino. Cabe aqui destacar que faz parte de um planejamento da gestão pública obter dados históricos e atuais para identificar os pontos de gargalo no Ensino municipal, que não se limitem apenas àquilo que é apresentado nos planos municipais de Ensino.

É importante que haja um estudo aprofundado dos reais motivos para a contratação de professores temporários na rede municipal, não se limitando apenas a justificativas de cunho orçamentário ou remuneratório, para entender se a quantidade de contratações está limitada efetivamente ao necessário. Faz-se necessária uma análise crítica da efetividade do desenho dos planos municipais (coletando os resultados e comparando com as metas estabelecidas a partir do acompanhamento efetivo e documentado dos programas e ações planejados) e do plano de carreira do

Magistério, e levar em consideração a voz de gestores municipais de Ensino (secretário municipal, diretores, coordenadores, demais funções técnicas e administrativas) e, sobretudo, a voz de professores efetivos e temporários.

O segundo aprendizado envolve as Secretarias Municipais de Educação buscarem e aprenderem eventuais práticas que as demais redes municipais (vizinhas ou não) têm implementado, que tenham gerado maior efetividade na admissão e retenção de professores mais bem qualificados ou garantido melhor desempenho dos professores atuantes em sala de aula. O TCESP poderia atuar na identificação, coleta e divulgação dessas boas práticas aos gestores municipais, contribuindo em sua missão precípua de não só fiscalizar, mas também orientar os jurisdicionados na utilização dos recursos públicos de maneira mais adequada, sem, contudo, interferir na discricionariedade da atuação do poder público.

Em Olímpia, pudemos identificar algumas dessas boas práticas: vê-se que o bom relacionamento da gestão escolar com o quadro de professores, indistintamente da forma de contratação, tem um papel importante na manutenção mais longínqua dos professores na rede municipal. Também se observou como uma gestão mais democrática e uma maior participação de professores e diretores nas decisões que afetam as operações do dia a dia nas escolas contribuem para a satisfação do quadro docente, exemplificado pela escolha dos livros didáticos e na inclusão de professores no projeto político pedagógico de cada unidade escolar.

Em sentido oposto, percebe-se de que forma táticas e procedimentos de lotações de professores podem influenciar diretamente – e, nesse estudo de caso, negativamente – na atratividade do cargo efetivo para novos ingressantes na rede. Da mesma forma, uma maior longevidade na vigência de um concurso público (no caso de Olímpia, vigente desde 2019) também pode trazer maiores dificuldades em efetivar professores ao longo da lista de aprovados, uma vez que os planos profissionais e pessoais dos candidatos tendem a mudar ao longo do anos, assim como outras oportunidades de trabalho podem ter surgido para esses indivíduos.

Além do que se pôde extrair de conclusões e aprendizados nesta pesquisa, considerando a suas próprias limitações, seja quanto à forma de abordagem metodológica, ao escopo do trabalho em si ou à aplicação da pesquisa de campo, surgiram novas perguntas de pesquisa, que poderiam se beneficiar de futuras investigações no campo acadêmico:

- O preenchimento de vagas na administração da Secretaria Municipal de Ensino por professores de carreira da rede municipal é uma prática necessária ou imprescindível para a boa gestão do setor? Em que nível a rede municipal se beneficia ao retirar professores de sala de aula para desempenharem funções administrativas ou técnicas?

- Existe alguma forma de quantificar o número ideal de professores efetivos para a função específica de auxiliar no AEE, dada a crescente demanda por esse tipo de acompanhamento de alunos nas redes municipais? Como uma rede municipal pode não cobrir (e frequentemente não cobre) todas as etapas de Ensino, é possível dimensionar adequadamente uma quantidade de professores de AEE, entre efetivos e temporários, sem que não haja ociosidade futura no quadro funcional e que não implique em precariedade e desvalorização da função?

- Como estão os demais municípios no estado de São Paulo, na forma de gestão do quadro de professores temporários, seja em proporção ou em motivo das contratações temporárias, nas metas dos respectivos Planos Municipais de Educação voltadas à valorização da carreira de professor e Planos de Carreira do Magistério, sobretudo na atuação efetiva da gestão municipal sobre essas metas? O que se pode observar em termos de semelhanças e/ou diferenças?

- Em termos mais pragmáticos, o que seriam consideradas boas práticas na gestão municipal do quadro de professores, e em quais municípios podem ser observadas esses bons exemplos? Tais práticas poderiam ser replicadas em outras redes?

- Existe um estudo técnico, efetivamente baseado em evidências, que possa determinar uma proporção ideal entre professores efetivos e temporários, aplicável a qualquer rede de Ensino (municipal ou estadual)?

De toda forma, espera-se que, além de ativar futuras iniciativas no Tribunal de Contas do Estado de São Paulo de lançar um olhar mais agudo sobre políticas públicas educacionais centradas na gestão de professores nas redes municipais e estadual, este trabalho possa também inspirar e incitar novas pesquisas acadêmicas sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. Uma breve história da educação como política pública no Brasil. *In*: DALMON, D. L.; SIQUEIRA, C.; BRAGA, F. M. (org.). **Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?** São Paulo: Edições SM, 2018. cap. 2, p. 38-59.
- ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I. **Desafios da profissão docente: experiência internacional e o caso brasileiro**. Organização Instituto Península, Instituto Ayrtton Senna. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Livro-Desafios-da-Profiss%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 41–56, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- ARAÚJO, V. C.; JANN, M. Contratação de professores: entre a burocracia e a indiferença. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 29, n.3, p.37-54, Set./Dez., 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5915/pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.
- ARRETCHE, M. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wwqJXkLSM4GMwcfP3pZfKB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Traduzido do francês. São Paulo: Edições 70, 2016. Tradução de: L'Analyse de Contenu.
- BARQUEIRO, V. C. O estudo de caso como estratégia didática. *In*: DALMON, D. L.; SIQUEIRA, C.; BRAGA, F. M. (org.). **Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?** São Paulo: Edições SM, 2018. cap. 1, p. 26-37.
- BASSI, M. E.; DEBOVI, A.; SANDRINI, N. M. S. Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 15, n. 19, p. 57–80, 2012. DOI: 10.24934/eef.v15i19.249. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/249>. Acesso em: 6 out. 2022.

BIASI, S. V. de. **O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública do Paraná.** 2009. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação, ao Curso de Mestrado em Políticas e Gestão da Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/30429/R%20-%20D%20-%20SIMONI%20VILANT%20DE%20BIASI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000.** Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, DF: 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **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. Brasília, DF: 2008. Disponível em: https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11738_16072008.pdf. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 9, de 2 de abril de 2009.** Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). **Referencial de Controle de Políticas Públicas**. Brasília, 2020. Disponível em: https://portal.tcu.gov.br/data/files/EF/22/A4/9A/235EC710D79E7EB7F18818A8/1_Referencial_controle_politicas_publicas.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria que estabelece o novo piso salarial dos professores da educação básica é assinada**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/02/portaria-que-estabelece-o-novo-piso-salarial-dos-professores-da-educacao-basica-e-assinada#:~:text=A%20portaria%20que%20estabelece%20o,de%20R%24%203.845%2C63>. Acesso em: 1 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Divulgado novo valor do piso salarial dos professores**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/divulgado-novo-valor-do-piso-salarial-dos-professores>. Acesso em: 1 mar. 2024.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. O que é? Brasília, [s.d.]a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Seja um professor**. Formação. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>. Acesso em: 3 set. 2024.

CARVALHO FILHO, J. S. **Manual de Direito Administrativo**. 28. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

COSTA, M. F.; MUELLER, R. Flexibilização e precarização do trabalho docente: uma análise das condições de trabalho dos Professores Admitidos em Caráter Temporário no Magistério Público de Santa Catarina. **Política & Trabalho: revista de ciências sociais**, [S. l.], v. 1, n. 53, p. 181–197, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1517-5901.2020v1n53.52321. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/52321>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 5. ed. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc., 2018. 275 p.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tcv35NPhMLYGgFjxyhHVRkD/?lang=pt>. Acesso em: 05 nov. 2024.

CURY, C. R. J. Qualidade em Educação. **Nuances**: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, v. 17, n. 18, 2010a. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/721>. Acesso em: 12 set. 2022.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010b. p. 149-168. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187336>. Acesso em: 5 dez. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUNDAÇÃO SEADE. **Seade Municípios**. São Paulo: Fundação Seade, [s.d.]. Disponível em: <https://municipios.seade.gov.br/economia/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FUNDAÇÃO VUNESP. **Concurso** – Professor de Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: 2023. Disponível em: <https://www.vunesp.com.br/SEED2301>. Acesso em: 08 nov. 2024.

G1 SP. **Governo de SP abre inscrições para contratar 40 mil professores em regime temporário**; especialistas criticam formato de contratação. São Paulo: G1, 14 jun. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/06/14/governo-de-sp-abre-inscricoes-para-contratar-40-mil-professores-em-regime-temporario-especialistas-criticam-formato-de-contratacao.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GOIS, A. **A que ponto chegamos**: Duzentos anos de atraso educacional e seu impacto nas políticas do presente. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. *E-book*. Não paginado.

GOOGLE. **Olímpia, SP, 2024**. Lista com geolocalização das unidades municipais de Ensino Fundamental. [S. l.]: Google Maps, 2024. Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/kEZwLevW4ekasYWp8>. Acesso em: 22 set. 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Downloads – Estatísticas**. Relação da População dos Municípios para publicação no DOU em 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Informacoes_Gerais_e_Referencia/Relacao_da_Populacao_do_s_Municipios_para_publicacao_no_DOU_em_2023/POP_TCU_2023_Brasil_e_UFs_POP2022_Malha2023.xls. Acesso em: 10 mar. 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. Olímpia. Panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2024a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/olimpia/panorama>. Acesso em: 22 set. 2024

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Cidades: Olímpia. Panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2024b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/olimpia/panorama>. Acesso em: 22 set. 2024

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Séries Históricas e Estatísticas**. Tema: Educação. Subtema: Eficiência do sistema de ensino e rendimento escolar. Código SEE17 – Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]a. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=SEE17&t=taxa-liquida-escolarizacao-niveis-ensino>. Acesso em: 11 set. 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual**. Tabela 7141 - Taxa ajustada de frequência escolar líquida, por sexo e faixa etária ideal por curso frequentado. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]b. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7141>. Acesso em: 25 jul. 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Painel PNAD Contínua**. Tema: Educação. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]c. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnad/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Regularidade do Corpo Docente**. 2023 – Escolas. Brasília: INEP, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2023/IRD_2023_ESCOLAS.zip. Acesso em: 3 mar. 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Começa a coleta do Censo Escolar 2024. Brasília: INEP, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/comeca-a-coleta-do-censo-escolar-2024#:~:text=Censo%20Escolar%20%E2%80%93%20Principal%20pesquisa%20estat%C3%ADstica,p%C3%ABlicas%20e%20privadas%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 31 jul. 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília: INEP, 2024c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/dados_abertos/microdados_censo_escolar_2023.zip. Acesso em: 3 mar. 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2024d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 mai. 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Novo painel de Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2024e. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjl1YjU0NzQzMtJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 25 mai. 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Brasília: INEP, [s.d.]a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 20 mar. 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Primeira Etapa da Coleta**. Formulários. Formulários 2023. Brasília: INEP, [s.d.]b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/questionarios/formularios_2023.zip. Acesso em: 10 mar. 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb – Resultados**. Municípios – Ensino Fundamental Regular – Anos Iniciais. Brasília: INEP, [s.d.]c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ideb/resultados/divulgacao_anos_iniciais_municipios_2023.zip. Acesso em: 20 set. 2024.

INTOSAI - International Organization of Supreme Audit Institutions. **ISSAI 3000 - Performance Audit Standard**. Tradução de Tribunal de Contas da União. Brasília: INTOSAI, 2017. Traduzido do inglês. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A81881E7FF0EF4B018432E9FB9C576C>. Acesso em: 20 ago. 2024.

JANUARIO, E. R.; MOREIRA, J. A. da S.; VOLSI, M. E. F. Estado da arte sobre o tema profissionalização do professor. **Revista de estudios y experiencias en educación**, [Chile], v. 20, n. 42, pp. 291-309, 2021. DOI: 10.21703/rexe.20212042alves17. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2431/243166546018/html/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MORICONI, G. M. **Os professores públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras?** Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração. 2008. 82 p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/bitstreams/70bdfd08-ae34-468e-970f-e2f6e0d5e0f4/download>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MORICONI, G. M.; MARCONI, N. Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil? **FGV CEPESP – Working Papers**, São Paulo, [s.n.], 2008. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/bitstreams/acd20d0e-ac9b-40a5-91e2-2a7120e542f7/download>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MORICONI, G. M.; GIMENES, N. A. S.; BEGO, A. M.; MATOS, D. A. S.; PEREIRA, R.; RIGOLON, W. de O. Matriz de desenvolvimento profissional docente: Contribuições para o campo da formação de professores no Brasil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 16, n. 00, p. e023038, 2023. DOI: 10.26843/ae.v16i00.1220. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1220>. Acesso em: 1 out. 2024.

OLÍMPIA (SP). **Lei nº 2.727, de 12 de março de 1999**. Institui Plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do quadro do Magistério da Secretaria Municipal da Educação. Atualizado. Olímpia: Prefeitura Municipal de Olímpia, 1999. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/o/olimpia/lei-ordinaria/1999/273/2727/lei-ordinaria-n-2727-1999-institui-plano-de-carreira-vencimentos-e-salarios-para-os-integrantes-do-quadro-do-magisterio-da-secretaria-municipal-da-educacao?q=2727>. Acesso em: 15 abr. 2024.

OLÍMPIA (SP). **Lei Complementar nº 138, de 11 de março de 2014**. Dispõe sobre a estruturação do plano de classificação de cargos da Prefeitura do Município de Olímpia, institui nova tabela de remuneração e dá outras providências. Atualizado. Olímpia: Prefeitura Municipal de Olímpia, 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-olimpia-sp>. Acesso em: 15 abr. 2024.

OLÍMPIA (SP). **Lei nº 3.972, de 16 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Olímpia: Prefeitura Municipal de Olímpia, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/o/olimpia/lei-ordinaria/2015/397/3972/lei-ordinaria-n-3972-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 abr. 2024.

OLÍMPIA (SP). **Lei nº 4.463, de 27 de junho de 2019**. Dispõe sobre alteração do anexo da Lei nº 3.972, de 16 de junho de 2015, que dispõe sobre aprovação do Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Olímpia: Prefeitura Municipal de Olímpia, 2019a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/o/olimpia/lei-ordinaria/2019/447/4463/lei-ordinaria-n-4463-2019-dispoe-sobre-alteracao-do-anexo-da-lei-n-3972-de-16-de-junho-de-2015-que-dispoe-sobre-aprovacao-do-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias?q=plano+municipal+de+educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 abr. 2024.

OLÍMPIA (SP). **Anexo da Lei nº 4.463, de 27 de junho de 2019.** Plano Municipal de Educação - PME alterada. Olímpia: Prefeitura Municipal de Olímpia, 2019b. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/municipais/anexos/olimpia-sp/2019/anexo-lei-ordinaria-4463-2019-olimpia-sp-1.rar?X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAI4GGM64DHHZJ3HAA%2F20240926%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20240926T125333Z&X-Amz-Expires=900&X-Amz-SignedHeaders=host&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Danexo-lei-ordinaria-4463-2019-olimpia-sp-1.rar&X-Amz-Signature=11bf20f4c98f717b29b4b099d716c0e694b5c5eac682a30ad906bb0d1d45d75d. Acesso em: 15 abr. 2024.

OLÍMPIA (SP). Prefeitura Municipal. **Edital de Processo Seletivo nº 01/2023.** Diário Oficial do Município de Olímpia, Olímpia: Prefeitura Municipal, 2023. Disponível em: https://www.olimpia.sp.gov.br/editais/edital_-_processo_seletivo_01-2023_23040957.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

OLÍMPIA (SP). Prefeitura Municipal. **A Cidade.** Olímpia: Prefeitura Municipal, 2024a. Disponível em: <https://www.olimpia.sp.gov.br/portal/servicos/1001/a-cidade/>. Acesso em: 22 set. 2024.

OLÍMPIA (SP). Prefeitura Municipal **História de Olímpia.** Olímpia: Prefeitura Municipal, 2024b. Disponível em: <https://www.olimpia.sp.gov.br/portal/servicos/1007/historia-de-olimpia>. Acesso em: 22 set. 2024.

OLÍMPIA (SP). Prefeitura Municipal. **Relação de escolas.** Olímpia: Prefeitura Municipal, 2024c. Disponível em: <https://www.olimpia.sp.gov.br/portal/secretarias-paginas/36/relacao-das-escolas/>. Acesso em: 22 set. 2024.

OLÍMPIA (SP). Prefeitura Municipal. **Portal da Transparência.** Servidor. Folha de Pagamento. Olímpia: Prefeitura Municipal, 2024d. Disponível em: https://transparencia-olimpia.smarapd.com.br/#/dinamico/cargos_e_salarios/FolhaPagamento. Acesso em: 3 out. 2024.

ORTE. Observatório Regional de Turismo e Eventos. **Taxa de ocupação Olímpia.** Consolidado 2023. [S. l.]: ORTE, 2024. Disponível em: https://www.orteobservatorio.com.br/_files/ugd/f5d2a3_5b2ae46145ff4bef9546bfc14a21557e.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

PARANHOS, R.; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; ROCHA, E. C. da; SILVA JÚNIOR, J. A. da; FREITAS, D. Uma introdução aos métodos mistos em Ciência Política. **Sociologias**, [S. l.], v. 18, n. 42, 2016. DOI: 10.1590/15174522-018004221. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/54268>. Acesso em: 17 dez. 2024.

PEREIRA, F. M.; CARNEIRO, A. P. D. S. A remuneração dos professores da educação básica: um estado da arte no período de 2010 a 2015. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 6, 2016. DOI: 10.17648/fineduca-2236-5907-v6-67768. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/67768>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PORTER, M. E. **Competitive strategy**. New York: Free Press, 1980.

PORTER, M. E. **Estratégia competitiva**: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. 18. ed. São Paulo: Campus, 1986.

RAMALHO, D. **Tribunal de Contas como indutor de políticas públicas**. São Paulo: TCESP, 2022. Disponível em: <https://www.tce.sp.gov.br/publicacoes/artigo-tribunal-contas-como-indutor-politicas-publicas>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo: SEE/SP, 2005. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=02/05/2016%2022:00:32. Acesso em: 08 nov. 2024.

SÃO PAULO (ESTADO). Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa de Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI e a Gratificação por Dedicação Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, seção 1, p. 1, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: 08 nov. 2024.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Turismo e Viagens. **Conheça o Município Turístico de Olímpia**. São Paulo: São Paulo (Estado), 2020. Disponível em: <https://www.turismo.sp.gov.br/conheca-o-municipio-turistico-de-olimpia>. Acesso em 10 dez. 2024.

SÃO PAULO (ESTADO). **Governo de SP expande o Programa de Ensino Integral para mais 778 escolas estaduais**. São Paulo: 2021a. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-sp-expande-o-programa-de-ensino-integral-para-mais-778-escolas-estaduais-2/>. Acesso em: 08 nov. 2024.

SÃO PAULO (ESTADO). **Expansão do Ensino Integral em São Paulo: saiba quais são as escolas participantes e como matricular os seus filhos**. São Paulo: 2021b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/expansao-ensino-integral-em-sao-paulo-saiba-quais-sao-escolas-participantes-e-como-matricular-os-seus-filhos/>. Acesso em: 08 nov. 2024.

SÃO PAULO (ESTADO). Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 e nº 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares nº 444, de 27 de dezembro de 1985, nº 506, de 27 de janeiro de 1987, nº 669, de 20 de dezembro de 1991, nº 679, de 22 de julho de 1992, nº 687, de 07 de outubro de 1992, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, nº 1.018, de 15 de outubro de 2007, nº 1.041, de 14 de abril de 2008, nº 1.144, de 11 de julho de 2011 e nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares nº 744, de 28 de dezembro de 1993, nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, seção 1, p. 10, 31 mar. 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 08 nov. 2024.

SÃO PAULO (ESTADO). **Melhor desempenho e queda na evasão: PPP Novas Escolas amplia período integral em SP**. São Paulo: 2024a. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/melhor-desempenho-e-queda-na-evasao-ppp-novas-escolas-amplia-periodo-integral-em-sp/>. Acesso em: 08 nov. 2024.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, seção 3, n.p, 05 jun. 2024b. Disponível em: <https://doe.sp.gov.br/executivo/secretaria-da-educacao/processo-seletivo-simplificado-para-contratacao-temporaria-2024060513211134358645>. Acesso em: 08 nov. 2024.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. **Consultas: Histórico Contingente – Docentes Cargos x Categoria**. São Paulo: 2024c. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2024/10/2.1-Historico_Contingente-_Docentes_Cargo-x-Categoria_1024.pdf. Acesso em: 08 nov. 2024.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Turismo e Viagens. **Mapa das Regiões Turísticas do Estado de São Paulo**. São Paulo: São Paulo (Estado), [s.d.].a. Disponível em: <https://www.turismo.sp.gov.br/conheca-as-regioes-turisticas-do-estado-de-sao-paulo>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Turismo e Viagens. **Conheça a Região Turística Águas, Cultura e Negócios**. São Paulo: São Paulo (Estado), [s.d.].b. Disponível em: <https://www.turismo.sp.gov.br/conheca-a-regiao-turistica-aguas-cultura-e-negocios>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Turismo e Viagens. **Mapa das Regiões Turísticas do Estado de São Paulo**. São Paulo: São Paulo (Estado), [s.d.].c. Disponível em: <https://www.turismo.sp.gov.br/conheca-as-estancias-turisticas-do-estado-de-sao-paulo>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.fepiam.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2022.

SOUZA, E. A. M. de. História da Educação no Brasil: O elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 12, n. 23, p. 15-33, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175/416>. Acesso em: 4 set. 2024.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995. xv. 175 p.

TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. Legislação e Normas. **Deliberação TC-A-15248/026/04**. São Paulo: TCESP, 2004. Disponível em: https://www4.tce.sp.gov.br/sites/tcesp/files/legislacao_e_normas_3.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. **A Fiscalização da Rede Escolar Municipal**. São Paulo: TCESP, 2015. Disponível em: <https://www.tce.sp.gov.br/publicacoes/cartilha-fiscalizacao-rede-escolar>. Acesso em: 11 set. 2022.

TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. Primeira Câmara. **Recurso Ordinário**. TC-018689/989/18 (ref. TC-002936/989/14). Admissão de pessoal, realizada pela Prefeitura Municipal de Promissão, no exercício de 2013. Relator: Conselheiro Sidney Estanislau Beraldo. São Paulo, 12 de fevereiro de 2019. DOE 29.mar.2019. Disponível em: https://jurisprudencia.tce.sp.gov.br/arqs_juri/pdf/7/3/5/703537.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. **Deliberação (SEI Nº 007916/2020-42)**. Dispõe sobre o exame de contratações de pessoal por tempo determinado. São Paulo: TCESP, 2020a. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoid=c3208341-01f8-440a-a98b-b039a6067636>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. Segunda Câmara. Recurso ordinário. TC-015140.989.20-3 (ref. TC-012728.989.19-5). **Admissão de pessoal por tempo determinado, realizada pela Prefeitura Municipal de Sumaré no exercício de 2018**. Relator: Conselheiro-Substituto Alexandre Manir Figueiredo Sarquis. São Paulo, 01 de setembro de 2020, 2020b. DOE 06.out.2020. Disponível em: https://www2.tce.sp.gov.br/arqs_juri/pdf/787086.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. Primeira Câmara. Recurso ordinário. TC-013600.989.20-6 (ref. TC-009406.989.19-4). **Admissão de pessoal por tempo determinado, realizada pela Prefeitura Municipal de Porto Ferreira, no exercício de 2016**. Relator: Conselheiro Sidney Estanislau Beraldo. São Paulo, 15 de setembro de 2020, 2020c. DOE 14.out.2020. Disponível em: https://www2.tce.sp.gov.br/arqs_juri/pdf/784733.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. **Gestão Estratégica TCESP**. Planejamento Estratégico 2022-2026. Missão Visão e Valores. São Paulo: TCESP, 2022a. Disponível em: <https://www.tce.sp.gov.br/gestao-estrategica/missao-visao-valores>. Acesso em: 20.04.2023.

TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. **Índice de Efetividade da Gestão Municipal – Manual 2023**. Dados do exercício 2022. São Paulo: TCESP, 2022b. Disponível em: <https://www.tce.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes/Manual%20do%20IEGM%202023%20-%20ano%20base%202022%20vFinal.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. **ORDEM DE SERVIÇO SDG Nº 01/2022**. São Paulo: TCESP, 2022c. Disponível em: https://www.tce.sp.gov.br/sites/default/files/legislacao/OS%20SDG%20n%C2%BA%201_2022.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. **Índice de Efetividade da Gestão Municipal**. Publicações. Respostas de todos os municípios para o IEG-M 2023. São Paulo: TCESP, 2023. Disponível em: https://painel.tce.sp.gov.br/arquivos/iegm/Base_2022_1.zip. Acesso em: 1 dez. 2023.

TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. Segunda Câmara. **PREFEITURA MUNICIPAL – CONTAS ANUAIS – PARECER. TC-004162.989.22**. Prefeitura Municipal de Monte Alegre do Sul. Exercício de 2022. Relator: Conselheiro-Substituto Alexandre Manir Figueiredo Sarquis. São Paulo, 04 de junho de 2024. DOE 24 jun.2024. Disponível em: https://jurisprudencia.tce.sp.gov.br/arqs_juri/pdf/3/9/0/953093.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. **Competência**. São Paulo: TCESP, [s.d.]a. Disponível em: <https://www.tce.sp.gov.br/competencia>. Acesso em: 20 abr. 2024.

TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. **Pesquisa de jurisprudência**. São Paulo: TCESP, [s.d.]b. Disponível em: <https://www.tce.sp.gov.br/jurisprudencia/>. Acesso em: 26 jul. 2024.

TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. **Fiscalizações Ordenadas**. São Paulo: TCESP, [s.d.].c. Disponível em: <https://painel.tce.sp.gov.br/pentaho/api/repos/%3Apublic%3AFiscaOrde%3AFiscaOrde.wcdf/generatedContent?userid=anony&password=zero>. Acesso em: 30 set. 2024.

TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. **Transparência Municipal TCESP**. Conjunto de dados – RCL mensal. São Paulo: TCESP, [s.d.].d. Disponível em: https://transparencia.tce.sp.gov.br/sites/default/files/conjunto-dados/rcl_completo.zip. Acesso em: 10 dez. 2024.

TCESP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. **Transparência Municipal TCESP**. Conjunto de dados – Resultado das Análises Audep (LRF, Ensino, Saúde). São Paulo: TCESP, [s.d.].e. Disponível em: https://transparencia.tce.sp.gov.br/sites/default/files/conjunto-dados/resultado_analises_audep.zip. Acesso em: 10 dez. 2024.

TEIXEIRA, E. C. N. da S.; NUNES, C. P. A valorização docente e a lei do piso salarial: Um estado da arte. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 16, n. 42, p. 437–452, 2018. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1886>. Acesso em: 20 ago. 2023.

TIBALLI, E. F. A. A dualidade da escola brasileira na primeira metade do século XX: registros do INEP. **Cad. Hist. Educ.**, Uberlândia, v. 15, n. 3, p. 1101-1117, dez. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062016000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 nov. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Profissão Professor**. São Paulo: Todos pela Educação, 2018. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822&_gl=1*7m33f8*_gcl_au*MTY2MDI5ODE0MS4xNzIxOTM5NTQz*_ga*MTU2NzU3OTQ5OS4xNzIxOTM5NTQ1*_ga_QLP2LT9BX1*MTcyODI2MTEyOC4yLjEuMTcyODI2MTQzNS42MC4wLjA.&_ga=2.175481506.120490354.1728261129-1567579499.1721939545. Acesso em: 2 jul. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Formação inicial de professores no Brasil**. São Paulo: Todos pela Educação, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/317.pdf?1619510590. Acesso em: 2 jul. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já nos Municípios**: Contribuições para o debate sobre políticas educacionais no contexto das eleições de 2020. São Paulo: Todos pela Educação, 2020. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/EducacaoJa-NosMunicipios_TodosPelaEducacao_2-2.pdf. Acesso em: 1 abr. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já 2022**: Contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica brasileira. São Paulo: Todos pela Educação, 2022. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf?utm_source=download&utm_id=documento. Acesso em: 1 abr. 2023.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. 234 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e Métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. xv. 205 p.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



* Obrigatória

Identificação

1. Nome do Município *

2. Nome do(a) participante (não obrigatório)

3. Cargo/Função que ocupa atualmente *

4. Forma de provimento do cargo/função *

- ☐ Efetivo
- ☐ Efetivo em comissão / função gratificada
- ☐ Exclusivamente em comissão
- ☐ Contratado por tempo determinado (CLT)
- ☐ Contratado terceirizado (contrato de prestação de serviços)

5. Há quanto tempo ocupa o cargo atual? *

Resposta em anos e/ou meses (se for o caso)

6. Qual seu grau de escolaridade? *

- ☐ Ensino Básico (incompleto)
- ☐ Ensino Básico (completo)
- ☐ Ensino Médio/Técnico (incompleto)
- ☐ Ensino Médio/Técnico (completo)
- ☐ Ensino Superior (incompleto)
- ☐ Ensino Superior (completo)
- ☐ Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) (incompleto)
- ☐ Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) (completo)

7. Especifique a formação acadêmica. *

(Graduação e Pós-Graduação, se for o caso)

Sobre a Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal de Ensino

Rede Municipal de Ensino

8. Quantas pessoas ao total (incluindo você) estão encarregadas da gestão administrativa da rede municipal de Ensino? *

(Considerar efetivos, comissionados, temporários, terceirizados, que atuem na atividade-fim da gestão administrativa)

9. Os recursos na Administração da Prefeitura Municipal, em sua opinião, atende às necessidades e demandas da rede municipal de Ensino? *

	Atende Totalmente	Atende na maior parte das vezes	Atende na menor parte das vezes	Não atende
Recursos Humanos (quantidade, qualificação técnica...)	☐	☐	☐	☐
Recursos Materiais (almoxnafado e equipamentos)	☐	☐	☐	☐
Estrutura física (espaço físico e móveis)	☐	☐	☐	☐

10. Justifique sua resposta anterior. *

(ex: caso não atenda totalmente a quaisquer dos tipos de recurso, em sua opinião, quais lacunas necessitariam ser preenchidas para que o atendimento fosse pleno?)

Sobre as atividades da Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal de Ensino

Rede Municipal de Ensino

11. A Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal de Ensino possui uma periodicidade definida para reuniões com os gestores das unidades escolares municipais (diretores e/ou coordenadores)? *

☐ Sim

☐ Não

12. Qual a periodicidade definida? *

☐ Semanal

☐ Mensal

☐ Bimestral

☐ Semestral

☐ Outro

13. Especificar a periodicidade. *

14. Quando ocorreu a última reunião realizada com os gestores das unidades escolares municipais e quantas reuniões são realizadas anualmente, por estimativa? *

(Informar mês/ano, caso não tenha conhecimento da data exata.)

15. Quais assuntos são discutidos nas reuniões com os gestores das unidades escolares? *

É possível selecionar mais de uma opção.

- ☐ Assuntos orçamentários (reserva orçamentária, disponibilização/restrição de recursos...)
- ☐ Demandas nas unidades de Ensino
- ☐ Assuntos pedagógicos (proposta pedagógica, materiais didáticos, livros didáticos, projetos pedagógicos...)
- ☐ Assuntos relacionados à gestão de pessoal (corpo docente e demais servidores/funcionários ativos nas unidades escolares)
- ☐ Assuntos disciplinares (corpo discente, pais e responsáveis)
- ☐ Merenda escolar
- ☐ Transporte escolar
- ☐ Segurança em ambiente escolar
- ☐ Assuntos que envolvem demais setores da Administração Municipal (Assistência Social, Saúde, Conselho Tutelar...)
- ☐ Outros

16. Especificar quais outros assuntos são discutidos em reunião.

(Caso tenha selecionado "Outros" na questão anterior.)

17. A Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal de Ensino recebeu, neste exercício ou no exercício anterior, por meio de ofício ou outro meio oficial/formal, qualquer demanda por parte do(s) Conselho(s) Municipal(is)? *

(Conselho Municipal de Educação, CACS Fundeb, CAE...)

- ☐ Sim
- ☐ Não

18. Descreva sucintamente a(s) demanda(s) apresentadas. *

Sobre o Sistema Pedagógico

19. Com que periodicidade e em que ano ocorreu a última revisão do Plano Municipal de Educação? *

(Informar mês/ano, caso não tenha conhecimento da data exata, ou responder negativamente, se for o caso.)

20. Descreva como é elaborada a proposta pedagógica do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) *

(Qual é o procedimento? Qual a periodicidade de elaboração e revisão? Quais servidores estão envolvidos na elaboração da proposta pedagógica? O corpo docente participa na elaboração/revisão da proposta pedagógica?)

21. Quanto aos livros didáticos, informar a editora / título utilizado para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) *

22. Informar o primeiro ano em que os livros para o Ensino Fundamental começaram a ser utilizados na rede municipal de Ensino. *

(Ex: 2019)

23. Quanto à escolha dos livros didáticos:

- Qual foi a modalidade licitatória e o tipo de licitação (critério de julgamento) utilizada para a aquisição dos livros didáticos atuais?
- Quem elabora/define os critérios mínimos ou termo de referência para a licitação?
- Quem avalia a adequação do conteúdo dos livros de cada editora aos critérios estabelecidos?
- Houve a participação de demais servidores da rede municipal (diretores, coordenadores, corpo docente) na elaboração dos critérios/ termo de referência e na avaliação do conteúdo dos livros? *

(Se possível, responder a cada uma das subquestões.)

Sobre a Gestão de Pessoas

Rede Municipal de Ensino

24. Atualmente, quantos **professores efetivos** há no quadro de pessoal da Prefeitura Municipal? *

(Quantificar totais de vagas e vagas ocupadas por cargo, segregando por etapa de Ensino, se possível.)
(ex: Professor de Ensino Infantil: vagas totais / ocupadas = 30 / 25; Professor de Ensino Fundamental Anos Iniciais: vagas totais / ocupadas = 45 / 35;...)

25. Atualmente, há quantos **servidores contratados por tempo determinado ativos**, exclusivamente exercendo a atividade de docência na rede municipal? *

(Segregar por etapa de Ensino - por exemplo, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais; informar um número para cada. Não considerar EJA. Caso a unidade não tenha turmas em alguma etapa de Ensino, informar "N/D" para a etapa de Ensino)

26. No Ensino Fundamental Anos Iniciais, atualmente, há quantos servidores efetivos, ocupantes de cargo de professor, ativos, exercendo exclusivamente atividade administrativa ou de gestão (coordenação, direção na unidade de ensino ou administrativo na Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal)? *

(Segregar entre coordenadores, diretores, e função administrativa na Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal; informar um número para cada. Não considerar EJA.)

27. No Ensino Fundamental Anos Finais, atualmente, há quantos servidores efetivos, ocupantes de cargo de professor, ativos, exercendo exclusivamente atividade administrativa ou de gestão (coordenação, direção na unidade de ensino ou administrativo na Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal)? *

(Segregar entre coordenadores, diretores, e função administrativa na Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal; informar um número para cada. Não considerar EJA.)

28. Em que ano ocorreu o último concurso público para provimento de cargo efetivo de professor do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e/ou Finais)? *

(Ex: 2019)

29. Em que ano ocorreu o último processo seletivo para contratação temporária professores do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e/ou Finais)? *
- (Ex 2019)

30. Qual(is) foi(ram) a(s) justificativa(s) (individuais ou gerais) que tornou(naram) necessária a execução do último processo seletivo para contratação de professores temporários do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e/ou Finais)? *
- Descreva sucintamente.

31. A rede municipal de Educação prevê abrir concurso público, neste ano ou no próximo exercício, para provimento de cargo efetivo de professor do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e/ou Finais)? *

☐ Sim

☐ Não

32. Justifique. *

33. Descreva como é realizada a atribuição de aulas nas unidades de ensino municipais. *

(Há definição de critérios para a atribuição de aulas e ordem de preferência entre os professores efetivos e temporários? Caso positivo, se possível, fornecer cópia da regulamentação sobre atribuição de aulas no Município)

34. A Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal de Ensino possui controle e registro consolidado de frequência do corpo docente? *

☐ Sim

☐ Não

35. A Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal de Ensino utiliza os dados consolidados de frequência para monitoramento e avaliação de absenteísmo do corpo docente? *

☐ Sim

☐ Não

36. A Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal de Ensino estabeleceu metas visando a redução de absenteísmo de professores? *

☐ Sim

☐ Não

37. Informe o indicador utilizado, detalhando a fórmula de cálculo do indicador, a meta esperada e o resultado alcançado nos últimos 03 (três) anos disponíveis. *

38. Descrever de que forma é realizado o monitoramento e avaliação do absenteísmo, detalhando ainda os resultados da avaliação nos últimos 03 (três) anos disponíveis. *

39. A Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal de Ensino estabeleceu algum regulamento, programa, ação ou medida visando a inibição ou a redução do absenteísmo do corpo docente? *

☐ Sim

☐ Não

40. Descrever o regulamento, programa, ação ou medida adotada. *

41. A Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal de Ensino estabeleceu algum regulamento, programa, ação ou medida visando a inibição ou a redução da rotatividade ou da vacância de cargo de professor efetivo na rede municipal de ensino? *

☐ Sim

☐ Não

42. Descrever o regulamento, programa, ação ou medida adotada. *

43. Em sua opinião, quais os principais fatores que colaboram para a permanência dos professores efetivos, de uma forma geral, na atividade de docência nas unidades de ensino em seu Município? *

44. Por outro lado, em sua opinião, quais os principais fatores que dificultam ou inibem a permanência dos professores efetivos (fatores de abstenção ou vacância de professores efetivos), de uma forma geral, na atividade de docência nas unidades de ensino em seu Município e como isso tem afetado a rotina escolar, tanto para a gestão nas unidades de ensino quanto na gestão municipal? *

45. Em uma escala de 0 a 10, em sua opinião, qual é o nível de dificuldade, para a rede municipal de Ensino (Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal de Ensino), preencher cargos vagos de professor efetivo do Ensino Básico? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Nada difícil Extremamente difícil

46. Justifique sua resposta anterior. *

47. Em uma escala de 0 a 10, em sua opinião, qual é o nível de dificuldade, para a rede municipal de Ensino (Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal de Ensino), manter os professores efetivos atuais do Ensino Básico no quadro de pessoal da rede municipal? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Nada difícil Extremamente difícil

48. Justifique sua resposta anterior. *

49. A Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal de Ensino realizou algum estudo nos últimos 05 (cinco) anos para identificar possíveis causas de eventuais gargalos no preenchimento de cargos efetivos de professores ou na manutenção de professores efetivos no quadro de pessoal da rede municipal de Ensino? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

50. Em que ano foi realizado o estudo?

Quais foram os resultados obtidos e providências tomadas para mitigar eventuais riscos e causas identificadas? *

Se possível, compartilhar conosco o documento do estudo realizado.

51. A Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal de Ensino promoveu, neste ano ou no exercício anterior, algum curso de capacitação para os docentes do Ensino Fundamental? *

Não considerar cursos de explicação de conteúdo de materiais ou livros didáticos, nem de explicação de sistema de avaliação de alunos contratado de empresa terceirizada.

☐ Sim

☐ Não

52. Detalhar o(s) curso(s) de capacitação:

- Em que mês/ano foi realizado?
- Qual a duração?
- Título do curso e breve descrição do conteúdo.
- Quantidade de participantes. *

53. Que critérios são utilizados para a atribuição de aulas/unidades de ensino aos professores? *

Caso esses critérios sejam definidos em regulamentação específica, informar o link (caso tenha sido publicado) ou fornecer cópia da regulamentação.

54. Como ocorre a transição de um professor que deixa de atuar em uma unidade de ensino para um professor substituto (seja de forma temporária ou permanente)? *

Descrever as etapas do processo de transição, dos procedimentos realizados pela Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal de Ensino e pela gestão da unidade escolar, desde a admissão e o ingresso do professor substituto à rede municipal de Ensino, até a primeira aula ministrada pelo docente em sala de aula.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA A GESTÃO ESCOLAR



* Obrigatória

Identificação

1. Nome do Município *

2. Nome da Unidade de Ensino *

3. Nome do(a) participante (não obrigatório)

4. Cargo/Função que ocupa atualmente *

5. Forma de provimento do cargo/função *

- ☐ Efetivo
- ☐ Efetivo em comissão / função gratificada
- ☐ Exclusivamente em comissão
- ☐ Contratado por tempo determinado (CLT)
- ☐ Contratado terceirizado (contrato de prestação de serviços)

6. Há quanto tempo ocupa o cargo atual? *

Resposta em anos e/ou meses (se for o caso)

7. Qual seu grau de escolaridade? *

- ☐ Ensino Básico (incompleto)
- ☐ Ensino Básico (completo)
- ☐ Ensino Médio/Técnico (incompleto)
- ☐ Ensino Médio/Técnico (completo)
- ☐ Ensino Superior (incompleto)
- ☐ Ensino Superior (completo)
- ☐ Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) (incompleto)
- ☐ Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) (completo)

8. Especifique a formação acadêmica. *

(Graduação e Pós-Graduação, se for o caso)

Sobre a Gestão

9. Quantas pessoas ao total (incluindo você) estão encarregadas da gestão administrativa da unidade? *

(Considerar efetivos, comissionados, temporários, terceirizados, que atuem na administração da unidade)

10. Os recursos fornecidos pela Administração Municipal, em sua opinião, atende às necessidades e demandas da unidade? *

	Atende Totalmente	Atende na maior parte das vezes	Atende na menor parte das vezes	Não atende
Recursos Humanos (quantidade, qualificação técnica...)	☐	☐	☐	☐
Recursos Materiais (almoxxarifado e equipamentos)	☐	☐	☐	☐
Estrutura física (espaço físico e móveis)	☐	☐	☐	☐

11. Justifique sua resposta anterior. *

(ex: caso não atenda totalmente a quaisquer dos tipos de recurso, em sua opinião, quais lacunas necessitariam ser preenchidas para que o atendimento fosse pleno?)

Sobre as atividades da Gestão

12. A gestão (diretor, vice-diretor e coordenadores) possui uma periodicidade definida para reuniões com os professores? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Qual a periodicidade definida? *

- ☒ Semanal
- ☐ Mensal
- ☐ Bimestral
- ☐ Semestral
- ☐ Outro

14. Especificar a periodicidade. *

15. Quando ocorreu a última reunião realizada com os professores e quantas reuniões são realizadas anualmente, por estimativa? *

(Informar mês/ano, caso não tenha conhecimento da data exata.)

16. Quais assuntos são discutidos nas reuniões com os professores? *

É possível selecionar mais de uma opção.

- ☐ Assuntos orçamentários (reserva orçamentária, disponibilização/restrição de recursos...)
- ☐ Demandas na unidade de Ensino
- ☐ Assuntos pedagógicos (proposta pedagógica, materiais didáticos, livros didáticos, projetos pedagógicos...)
- ☐ Assuntos relacionados à gestão de pessoal (corpo docente e demais servidores/funcionários ativos na unidade escolar)
- ☐ Assuntos disciplinares (corpo discente, pais e responsáveis)
- ☐ Merenda escolar
- ☐ Transporte escolar
- ☐ Segurança em ambiente escolar
- ☐ Assuntos que envolvem demais setores da Administração Municipal (Assistência Social, Saúde, Conselho Tutelar...)
- ☐ Outros

17. Especificar quais outros assuntos são discutidos em reunião.

(Caso tenha selecionado "Outros" na questão anterior.)

18. A unidade recebeu, neste exercício ou no exercício anterior, por meio de ofício ou outro meio oficial/formal, qualquer demanda por parte do(s) Conselho(s) Municipal(is) (ainda que por intermédio da Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal)? *

(Conselho Municipal de Educação, CACS Fundeb, CAE...)

- ☐ Sim
- ☐ Não

19. Descreva sucintamente a(s) demanda(s) apresentadas, bem como as providências tomadas pela unidade. *

Sobre o Sistema Pedagógico

20. A gestão (diretor, vice-diretor, coordenadores) e/ou professores da unidade participaram da elaboração ou revisão do Plano Municipal de Educação? *

(Informar mês/ano, caso não tenha conhecimento da data exata, ou responder negativamente, se for o caso.)

21. A gestão (diretor, vice-diretor, coordenadores) e/ou professores da unidade participaram da elaboração ou revisão da proposta pedagógica para 2024? *

☐ Sim

☐ Não

22. A gestão (diretor, vice-diretor, coordenadores) e/ou professores da unidade participaram da escolha dos livros didáticos utilizados atualmente? *

☐ Sim

☐ Não

23. Acerca da qualidade dos livros didáticos, selecione a opção que melhor se adequa à sua percepção: *

O/No livro didático:

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Apresenta clareza conceitual, teórica e metodológica	☐	☐	☐	☐	☐
É inteligível, com boa legibilidade, com boa qualidade de impressão	☐	☐	☐	☐	☐
É adequado ao nível de maturidade do aluno	☐	☐	☐	☐	☐
Considera os conhecimentos prévios dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐
Introduz conceitos e teorias fácil compreensão	☐	☐	☐	☐	☐
Os conceitos estão atualizados com as inovações do mundo científico	☐	☐	☐	☐	☐
Os conteúdos são apresentados com sequência lógica e com grau de dificuldade gradativa	☐	☐	☐	☐	☐
Incentiva os alunos às práticas sociais adequadas, à diversidade cultural e ao meio ambiente	☐	☐	☐	☐	☐

24. Justifique/Detalle sua resposta anterior. *

(ex: caso discorde (parcial ou totalmente) de quaisquer das afirmações.)

Sobre a Gestão de Pessoas

Rede Municipal de Ensino

25. Atualmente, quantos **professores efetivos** há no quadro de pessoal da unidade? *

(Quantificar totais de vagas e vagas ocupadas por cargo, segregando por etapa de Ensino - Anos Iniciais e Finais.)
(ex: PEB I (Professor de Anos Iniciais): vagas totais / ocupadas = 30 / 25)

26. Atualmente, há quantos **servidores contratados por tempo determinado ativos**, exclusivamente exercendo a atividade de docência? *

(Segregar por etapa de Ensino - Anos Iniciais e Finais; informar um número para cada. Não considerar EJA. Caso a unidade não tenha turmas de Anos Iniciais ou Finais, informar "N/D" para a etapa de Ensino)

27. No Ensino Fundamental Anos Iniciais, atualmente, há quantos servidores efetivos, ocupantes de cargo de professor, exercendo exclusivamente atividade administrativa ou de gestão (coordenação, direção na unidade de ensino ou administrativo na Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal)? *

(Segregar entre coordenadores, diretores, e função administrativa na Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal; informar um número para cada. Não considerar EJA. Caso a unidade não tenha turmas de Anos Iniciais, informar "N/D")

28. No Ensino Fundamental Anos Finais, atualmente, há quantos servidores efetivos, ocupantes de cargo de professor, exercendo exclusivamente atividade administrativa ou de gestão (coordenação, direção na unidade de ensino ou administrativo na Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal)? *

(Segregar entre coordenadores, diretores, e função administrativa na Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal; informar um número para cada. Não considerar EJA. Caso a unidade não tenha turmas de Anos Finais, informar "N/D")

29. Em que ano ocorreu o último concurso público para provimento de cargo efetivo de professor do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e/ou Finais) na unidade? *

(Ex: 2019)

30. Em que ano ocorreu a última contratação temporária de professores do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e/ou Finais) na unidade? *

(Ex: 2019)

31. Qual(is) foi(ram) a(s) justificativa(s) (individuais ou gerais) que tornou(naram) necessária a execução do último processo seletivo para contratação de professores temporários do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e/ou Finais) para a unidade? *

Descreva sucintamente.

32. Descreva como é realizada a atribuição de aulas na unidade de ensino. *

(Há definição de critérios para a atribuição de aulas e ordem de preferência entre os professores - efetivos e temporários?)

33. Em sua opinião, qual é o nível de comprometimento para com a proposta pedagógica, o trabalho de docência na unidade de ensino e a cultura escolar, dos: *

	Nenhum	Baixo	Médio	Alto	Máximo
Professores efetivos	☐	☐	☐	☐	☐
Professores temporários	☐	☐	☐	☐	☐

34. Em sua opinião, como classificaria a qualidade da interação entre a gestão da unidade de ensino e o corpo docente efetivo, quanto a resolução de questões sobre: *

	Não há conflitos	Há questões pontuais	Há alguns conflitos	Há muitos conflitos
Atuação profissional das partes (didática, alinhamento com projeto pedagógico...)	☐	☐	☐	☐
Assiduidade do corpo docente	☐	☐	☐	☐
Comportamento do corpo docente (frente aos superiores, pares, alunos e pais/responsáveis)	☐	☐	☐	☐

35. Nas opções em que foi selecionado "Há alguns conflitos" ou "Há muitos conflitos" na questão anterior, justifique ou exemplifique. *

(Caso não tenha sido selecionado nenhuma dessas opções, informar "N/D")

36. A unidade de ensino possui controle e registro consolidado de frequência do corpo docente? *

☐ Sim

☐ Não

37. A unidade de ensino utiliza os dados de frequência para monitoramento e avaliação de absenteísmo do quadro de docentes? *

☐ Sim

☐ Não

38. A unidade de ensino estabeleceu metas visando a redução de absenteísmo de professores? *

☐ Sim

☐ Não

39. Informe o indicador utilizado, detalhando a fórmula de cálculo do indicador, a meta esperada e o resultado alcançado nos últimos 03 (três) anos disponíveis. *

40. Descrever de que forma é realizado o monitoramento e avaliação do absenteísmo, conforme os resultados da avaliação nos últimos 03 (três) anos disponíveis (ou o último resultado disponível). *

41. A unidade de ensino segue ou estabeleceu algum regulamento, programa, ação ou medida visando a inibição ou a redução do absenteísmo do corpo docente? *

☐ Sim

☐ Não

42. Descrever o regulamento, programa, ação ou medida adotada. *

43. Em sua visão, considerando o contexto da unidade de ensino em que atua, quais os principais fatores de abstenção de professores efetivos e como isso tem afetado a rotina escolar, tanto para a gestão quanto para os alunos? *

44. Em sua visão, considerando o contexto da unidade de ensino em que atua, quais os principais motivos de vacância de professores efetivos? *

(Considerar os casos de vacância da unidade, se houver, durante sua gestão ou nos últimos 05 anos)

45. A unidade de ensino segue ou estabeleceu algum regulamento, programa, ação ou medida visando a inibição ou a redução da rotatividade ou da vacância de cargo de professor efetivo na rede municipal de ensino? *

☐ Sim

☐ Não

46. Descrever o regulamento, programa, ação ou medida adotada. *

Em caso de regulamento ou ato normativo, informar o número do ato e data de criação.

47. Em sua opinião, quais os principais fatores que colaboram para a permanência dos professores efetivos, de uma forma geral, na atividade de docência nessa unidade? *

48. Por outro lado, em sua opinião, quais os principais fatores que dificultam ou inibem a permanência dos professores efetivos, de uma forma geral, na atividade de docência nessa unidade? *

49. Em uma escala de 0 a 10, em sua opinião, qual é o nível de dificuldade, para se preencher cargos vagos de professor efetivo do Ensino Fundamental nessa unidade? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Nada difícil

Extremamente difícil

50. Justifique sua resposta anterior. *

51. Em uma escala de 0 a 10, em sua opinião, qual é o nível de dificuldade, para se manter os professores efetivos atuais do Ensino Fundamental no quadro de pessoal da unidade? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Nada difícil

Extremamente difícil

52. Justifique sua resposta anterior. *

53. A gestão da unidade (direção ou coordenação) realizou algum estudo nos últimos 05 (cinco) anos para identificar possíveis causas de eventuais gargalos no preenchimento de cargos efetivos de professores ou na manutenção de professores efetivos no quadro de pessoal da própria unidade? *

☐ Sim

☐ Não

54. Em que ano foi realizado o estudo?

Quais foram os resultados obtidos e providências tomadas para mitigar eventuais riscos e causas identificadas? *

Se possível, compartilhar conosco o documento do estudo realizado.

Questões abertas

Para reflexão e auto-reflexão

55. Em sua visão, quão preparado(a) você se sente para atuar na gestão da unidade de ensino, em termos de: *

	Nada preparado(a)	Pouco preparado(a)	Muito preparado(a)	Totalmente preparado(a)
Formação Acadêmica	☐	☐	☐	☐
Competências e habilidades (comunicação, trabalho integrativo e colaborativo, capacidade de escuta dos demais profissionais da unidade)	☐	☐	☐	☐
Prática profissional (metodologias de liderança, motivação e gestão)	☐	☐	☐	☐

56. Justifique sua resposta anterior. *

(Por exemplo, se não sente preparo total em um ou mais quesitos, o que faltaria - seja por iniciativa própria ou por incentivo da gestão municipal - para que atinja o nível ideal de preparo?)

57. Gostaria de compartilhar alguma situação, de obstáculos ou de superação, que tenha impactado sua profissão como gestor na unidade de ensino?

Este conteúdo não é criado nem endossado pela Microsoft. Os dados que você enviar serão enviados ao proprietário do formulário.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA O CORPO DOCENTE

APÊNDICE C

Pesquisa - Corpo Docente

* Obrigatória

Identificação

1. Nome do Município *

2. Nome da Unidade de Ensino *

Essa informação não será utilizada ou divulgada em nenhum momento da pesquisa.

3. Nome do(a) participante (não obrigatório)

Essa informação não será utilizada ou divulgada em nenhum momento da pesquisa.

4. Cargo/Função que ocupa atualmente *

5. Forma de provimento do cargo/função *

- ☐ Efetivo
- ☐ Efetivo em comissão / função gratificada
- ☐ Exclusivamente em comissão
- ☐ Contratado por tempo determinado (CLT)
- ☐ Contratado terceirizado (contrato de prestação de serviços)

6. Por qual motivo se deu sua contratação? *

- ☐ Substituição de professor que assumiu cargo/função administrativa no Município (por exemplo, coordenador, diretor, secretário)
- ☐ Substituição de faltas eventuais de professores
- ☐ Atribuição para assumir aulas vagas
- ☐ Preenchimento de cargo efetivo vago (por exemplo, professor efetivo aposentado ou exonerado)
- ☐ Mais de um motivo ou outro motivo

7. Especificar o(s) motivo(s). *

8. Se o Município abrir novo concurso público para contratação de professores efetivos (Anos Iniciais e/ou Finais do Ensino Fundamental), você teria interesse em concorrer a uma vaga? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

9. Justifique sua resposta anterior. *

10. Há quanto tempo ocupa o cargo atual, nesta rede municipal de ensino? *

Resposta em anos e/ou meses (se for o caso). Alternativamente, é possível informar o mês/ano de ingresso.

11. Há quanto tempo ocupa o cargo atual, nesta unidade de ensino? *

Resposta em anos e/ou meses (se for o caso). Alternativamente, é possível informar o mês/ano de ingresso.

12. Atualmente, para qual(is) ano(s) do Ensino Fundamental você leciona, e por quantas turmas é responsável? *

Se for responsável por uma disciplina específica, informar.

13. Há quanto tempo exerce a profissão de docente (em qualquer unidade de ensino)? *

Resposta em anos e/ou meses (se for o caso). Alternativamente, é possível informar o mês/ano de início de carreira.

14. Já exerceu anteriormente a profissão de docente em rede privada de ensino? *

☐ Sim

☐ Não

15. Por quanto tempo lecionou em rede privada de ensino? *

Resposta em anos e/ou meses (se for o caso). Alternativamente, é possível informar o mês/ano de início e fim do período.

16. Quais foram as circunstâncias que levaram a ingressar na rede municipal de ensino, para o cargo que ocupa atualmente? *

17. Atualmente exerce a profissão de docente concomitantemente em outra unidade de ensino? *

☐ Sim

☐ Não

18. Em qual outra unidade de ensino leciona? *

Especificar nome da unidade de ensino e identificar se faz parte da rede pública (municipal, estadual) ou privada.

19. Qual seu grau de escolaridade? *

- ☐ Ensino Básico (incompleto)
- ☐ Ensino Básico (completo)
- ☐ Ensino Médio/Técnico (incompleto)
- ☐ Ensino Médio/Técnico (completo)
- ☐ Ensino Superior (incompleto)
- ☐ Ensino Superior (completo)
- ☐ Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) (incompleto)
- ☐ Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) (completo)

20. Especifique a formação acadêmica. *

(Graduação e Pós-Graduação, se for o caso)

21. Qual a carga horária exercida no cargo atual? *

Quantificar e especificar se é carga semanal ou mensal.

22. Dentre a carga horária exercida e além do HTPC, possui "horas vazias" (períodos do dia letivo em que não há aulas atribuídas)? Caso positivo, quantas "horas vazias" possui, em média, semanalmente? *

23. Informe a faixa em que se encaixa sua remuneração base **mensal** atual (valor bruto, sem considerar gratificações e eventuais horas extras):

- ☐ Até R\$ 1.000,00
- ☐ De R\$ 1.000,01 a R\$ 2.000,00
- ☐ De R\$ 2.000,01 a R\$ 3.000,00
- ☐ De R\$ 3.000,01 a R\$ 4.000,00
- ☐ De R\$ 4.000,01 a R\$ 5.000,00
- ☐ Acima de R\$ 5.000,00

Sobre a Profissão

24. Por que optou pela profissão/carreira de professor? *

25. Desde que conduziu sua formação acadêmica, qual é a sua visão sobre a profissão/carreira de professor no Brasil, sobretudo na rede municipal de ensino? *

26. Mova os itens a seguir e classifique por ordem de importância, de sua motivação para exercer e continuar exercendo a carreira de docente: *

(Sendo, de cima para baixo, do mais importante para menos importante.)

Perspectiva de progressão na carreira (Plano de Carreira do Magistério)

Segurança no ambiente de trabalho

Remuneração e benefícios

O ato de ensinar (transmitir conhecimento)

Incentivos à formação continuada/capacitação contínua

Localização do trabalho

Reconhecimento/Valorização profissional

Infraestrutura e recursos disponíveis na unidade de ensino

Carga horária e Horário/período de aulas

Clima organizacional (relação interpessoal com pares, superiores e equipes de apoio)

27. Se considerar a motivação para exercer a carreira de docente em rede de ensino pública, faria alguma alteração na ordem que atribuiu aos itens na questão anterior?

Se sim, como seria a ordem? *

28. Há algum outro fator ou fatores de motivação que considere importantes e não foram mencionados anteriormente?

Caso positivo, especifique. *

Sobre as Atividades da profissão e Ambiente de trabalho

29. A gestão (diretor, vice-diretor e coordenadores) possui uma periodicidade definida para reuniões com os professores, sem considerar o HTPC? *

☐ Sim

☐ Não

30. Qual a periodicidade? *

☐ Diária

☐ Semanal

☐ Mensal

☐ Bimestral

☐ Semestral

☐ Outra

31. Especificar a periodicidade. *

32. Que nota, de 0 (zero) a 10 (dez), você atribui à gestão e operação da unidade escolar como um todo? (Compreende a diretoria, coordenação e equipes de apoio, na definição de diretrizes, orientações e suporte às atividades do docente no dia a dia.) *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pontuação baixa

Pontuação alta

33. Que nota, de 0 (zero) a 10 (dez), você atribui à estrutura física da unidade de ensino como um todo? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pontuação baixa

Pontuação alta

34. Que nota, de 0 (zero) a 10 (dez), você atribui aos recursos disponíveis em sala de aula e para a disciplina que leciona? (Compreende móveis, equipamentos, materiais didáticos e de almoxarifado.) *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pontuação baixa

Pontuação alta

35. Que nota, de 0 (zero) a 10 (dez), você atribui aos livros didáticos utilizados pela rede municipal de ensino? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pontuação baixa

Pontuação alta

36. Que nota, de 0 (zero) a 10 (dez), você atribui à segurança dentro da unidade de ensino? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pontuação baixa

Pontuação alta

37. Que nota, de 0 (zero) a 10 (dez), você atribui à segurança no entorno da unidade de ensino (no bairro ou quadra onde se localiza a unidade)? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pontuação baixa

Pontuação alta

38. Que nota, de 0 (zero) a 10 (dez), você atribui à relação interpessoal entre os pares? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pontuação baixa

Pontuação alta

39. Que nota, de 0 (zero) a 10 (dez), você atribui à qualidade de interação com pais e responsáveis de forma geral? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pontuação baixa

Pontuação alta

40. Que nota, de 0 (zero) a 10 (dez), você atribui ao ambiente de trabalho (enquanto leciona dentro da sala de aula)? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pontuação baixa

Pontuação alta

41. Que nota, de 0 (zero) a 10 (dez), você atribui à remuneração atual? (Compreende a remuneração base e outros benefícios concedidos.) *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pontuação baixa

Pontuação alta

42. Que nota, de 0 (zero) a 10 (dez), você atribui ao Plano de Carreira do Magistério no Município? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pontuação baixa

Pontuação alta

43. Que intensidade, de 0 (zero) a 10 (dez), você atribui ao grau de inclusão do corpo docente nas principais reuniões de planejamento do Ensino no município e/ou na unidade de ensino em que atua? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não há inclusão					Há total inclusão					

44. Quão valorizado você se sente na profissão de docente sob a perspectiva: *

	Não me sinto valorizado	Me sinto pouco valorizado	Sou indiferente	Me sinto muito valorizado	Me sinto plenamente valorizado
Dos alunos?	☐	☐	☐	☐	☐
Dos pais e/ou responsáveis?	☐	☐	☐	☐	☐
Da gestão da unidade de ensino?	☐	☐	☐	☐	☐
Da gestão municipal (Secretaria/Coodenadoria/Diretoria Municipal de Ensino)?	☐	☐	☐	☐	☐

45. Das questões 32 a 43, em sua opinião e pensando nas demandas da atividade de docente, quais lacunas necessitariam ser preenchidas para que atinja pontuação maior/melhor? *
Forneça mais detalhes.

46. O Piso Nacional do Magistério atual (2024) é de R\$ 4.580,57 para uma jornada de 40 horas semanais. Em sua opinião, esse valor está adequado para a profissão docente da Educação Básica? *
(Não levar em conta demais benefícios eventualmente oferecidos.)

☐ Sim

☐ Não

47. Em sua opinião, qual seria a remuneração base/inicial (piso do Magistério) adequada? *
(Considere uma carga horária de 40 horas semanais.)

48. Em sua visão, dentro de suas atividades rotineiras na unidade de ensino, você desempenha alguma atividade/função ou possui alguma atribuição além ou diversa das atribuições estabelecidas para o seu cargo? *

☐ Sim

☐ Não

49. Qual(is)? *

50. A gestão escolar ou a rede municipal de Ensino disponibiliza serviço de atendimento psicológico voltado para o corpo docente? *

(Não considerar o serviço de consulta eventualmente disponibilizado nas unidades de saúde municipais)

☐ Sim

☐ Não

51. Quais atividades são realizadas durante o HTPC? *

É possível selecionar mais de uma opção.

☐ Revisão coletiva do Projeto Político Pedagógico

☐ Estudo sobre o Currículo escolar

☐ Orientação sobre o sistema de ciclos e progressão continuada de aprendizagem dos alunos

☐ Planejamento de aulas

☐ Estudo de textos que tratam da relação professor/aluno

☐ Estudo de fundamentos teórico-metodológicos de didática

☐ Leitura e reflexão da Legislação (que esclareçam sobre a vida profissional e assuntos relativos a planejamento, execução e avaliação da aprendizagem)

☐ Correção de avaliações internas

☐ Análise de resultados de avaliações internas

☐ Análise dos níveis de proficiências da avaliação externa (Saresp)

☐ Identificação e resolução de evasão escolar

☐ Resolução de assuntos disciplinares (corpo discente, pais e responsáveis)

☐ Outras

52. Especificar quais outras atividades são realizadas em HTPC.

(Caso tenha selecionado "Outras" na questão anterior.)

Sobre o Sistema Pedagógico

53. Você participou da elaboração ou revisão do Plano Municipal de Educação? *

(Informar mês/ano, caso não tenha conhecimento da data exata, ou responder negativamente, se for o caso.)

54. Você participou da elaboração ou revisão da proposta político pedagógica para 2024? *

☐ Sim

☐ Não

55. Você participou da escolha dos livros didáticos utilizados atualmente? *

☐ Sim

☐ Não

56. Acerca da qualidade dos livros didáticos, selecione a opção que melhor se adequa à sua percepção: *

O/No livro didático:

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Apresenta clareza conceitual, teóricos e metodológicos	☐	☐	☐	☐	☐
É inteligível, com boa legibilidade, com boa qualidade de impressão	☐	☐	☐	☐	☐
É adequado ao nível de maturidade do aluno	☐	☐	☐	☐	☐
Considera os conhecimentos prévios dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐
Introduz conceitos e teorias fácil compreensão	☐	☐	☐	☐	☐
Os conceitos estão atualizados com as inovações do mundo científico	☐	☐	☐	☐	☐
Os conteúdos são apresentados com sequência lógica e com grau de dificuldade gradativa	☐	☐	☐	☐	☐
Incentiva os alunos às práticas sociais adequadas, à diversidade cultural e ao meio ambiente	☐	☐	☐	☐	☐

57. Justifique/Detalle sua resposta anterior. *

(ex: caso discorde (parcial ou totalmente) de quaisquer das afirmações.)

Questões abertas

Para reflexão e auto-reflexão

58. Em sua opinião, quais seriam as características principais ou imprescindíveis de um bom professor? *

59. Em sua opinião, o que a rede municipal de ensino no Município precisa priorizar ou melhorar para recrutar e manter o bom professor em suas escolas? *

60. Qual a sua visão ou percepção sobre o absenteísmo de professores na unidade de ensino em que trabalha? *

Quanto à frequência e motivos de faltas, quantidade/proporção de professores faltosos, possíveis causas, atuação da gestão para mitigar/reduzir as faltas...

61. Você já teve de se ausentar do trabalho, neste ano, por mais de dois dias consecutivos? Caso positivo, por qual motivo?

62. Quão preparado(a) você se sente para dar aulas na escola, disciplina e turmas atuais, em termos de: *

	Nada preparado(a)	Pouco preparado(a)	Muito preparado(a)	Totalmente prep
Formação acadêmica	☐	☐	☐	☐
Competências e habilidades (comunicação, trabalho colaborativo, capacidade de escuta dos alunos)	☐	☐	☐	☐
Prática profissional (conjunto de aprendizados didáticos e de metodologias de ensino)	☐	☐	☐	☐
Conhecimento da disciplina ministrada	☐	☐	☐	☐

63. Justifique a resposta anterior. *

(Por exemplo, se não sente preparo total em um ou mais quesitos, o que faltaria - seja por iniciativa própria ou por incentivo da gestão escolar ou municipal - para que atinja o nível ideal de preparo?)

64. Gostaria de compartilhar alguma situação, de obstáculos ou de superação, que tenha impactado sua profissão como docente?

65. Informe seu email de contato *

Importante para encaminhamento de termo de livre consentimento para sua ciência e assinatura de forma digital e online. Não será divulgado em nenhuma ocasião da pesquisa.

APÊNDICE D – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Nome do projeto: Admissão e Retenção de Docentes Efetivos em Escolas Municipais: Desafios de Municípios do Estado de São Paulo

2. Características e objetivos gerais da pesquisa: A pesquisa está sendo conduzida por Nan Huei Chang Yamamoto, aluna do curso de Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas na Fundação Getulio Vargas, turma out/2022, formada em Administração de Empresas e servidora pública em órgão estadual. Os outros auxiliares deste estudo são terceiros eventualmente contratados para fins exclusivos de aplicação da ferramenta de pesquisa de forma presencial, de coleta e de compilação de dados.

A pesquisa está sendo desenvolvida como parte do trabalho de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas na Fundação Getulio Vargas, que poderá ser eventualmente utilizado para produção de artigo acadêmico sobre o tema. O objetivo deste estudo é identificar e analisar os fatores determinantes para a abstenção e vacância do corpo docente efetivo em escolas públicas municipais e, de forma paralela, os obstáculos à admissão e retenção de docentes efetivos nas redes municipais de ensino no Estado de São Paulo.

3. Procedimentos: A metodologia da pesquisa consiste, além da análise de documentos disponíveis publicamente pela Administração Pública (Municipal, Estadual ou Federal) e de eventuais documentos que venham a ser disponibilizados pelos participantes de forma estritamente voluntária, na aplicação de um questionário direcionado a servidores públicos municipais do setor de Ensino, nas diversas áreas de atuação, seja estratégica (gestão municipal), tática (gestão nas unidades escolares), e operacional (corpo de docentes).

4. Participação na pesquisa: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário, que contém questões fechadas e abertas. As questões abordam aspectos relacionados estritamente à gestão do Ensino nos municípios, às características do sistema pedagógico municipal, à profissão de docente e à gestão nas unidades de ensino.

O questionário poderá ser aplicado de formas distintas, a depender da disponibilidade do participante e compatibilidade de agenda com o aplicador da ferramenta de pesquisa, a ser previamente combinado entre as partes:

- a) De forma presencial, por meio de visita de um entrevistador (terceirizado ou a própria pesquisadora). A entrevista será realizada, preferencialmente, nas dependências da Administração Pública Municipal (sede da Prefeitura Municipal ou da Secretaria/Coordenadoria/Diretoria Municipal de Ensino), ou em uma unidade municipal de ensino, mediante anuência prévia da Administração Pública Municipal quanto à disponibilização do local. Alternativamente, poderá ser realizada em outro local, sendo espaço público ou de grande circulação de pessoas e de acesso livre ao público, a ser agendado previamente com o entrevistador. Será estritamente proibida a realização de entrevista em local privativo de quaisquer das partes.
- b) De forma remota, por meio de uso de aplicativo de videochamada (por exemplo, Microsoft Teams, ou outro aplicativo a combinar com o participante). A videochamada

ocorrerá apenas entre o participante e o entrevistador e será gravada (mediante anuência prévia do participante). A videochamada poderá ser realizada com a câmera do participante ligada ou desligada, por opção livre do participante.

Independentemente da forma de aplicação da pesquisa (presencial ou remota), será preferencialmente utilizado o recurso de gravação de voz (ou voz e imagem no caso de entrevista remota) para o registro das respostas e posterior transcrição literal (mediante anuência prévia do participante). Em caso de recusa de gravação, as respostas serão redigidas ao vivo pelo entrevistador e relidas ao participante para sua confirmação.

O preenchimento do questionário, qual seja o formato de aplicação, tem duração estimada entre 15 e 25 minutos.

Nos casos em que se prevê o registro de áudio, de vídeo ou de imagem, tal registro será utilizado exclusivamente para transcrição das respostas, revisão e análise posterior pela pesquisadora, bem como poderá ser utilizado em forma de citação no trabalho acadêmico. Apenas o entrevistador e a pesquisadora terão acesso direto aos registros para fins de coleta e compilação e dados e informações, os quais ficarão armazenados por 05 (cinco) anos a partir da publicação do trabalho de conclusão do curso de Mestrado junto à instituição de Ensino (nesse caso, de acesso restrito apenas à pesquisadora), para fins únicos de armazenamento de documentação.

Serão utilizados, no máximo, trechos de transcrição de registros de voz como parte de citações no trabalho acadêmico, sem haver identificação do participante.

5. Voluntariedade e direito de desistência: Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

6. Riscos e benefícios: A participação de forma presencial, se realizada em local disponibilizado pela Administração Pública mediante autorização prévia (nas dependências da Secretaria Municipal de Ensino ou em uma unidade municipal de Ensino), poderá atenuar ou prejudicar, em maior ou menor grau, o anonimato do participante perante seu empregador, superiores e pares.

Não haverá nenhum tipo de remuneração aos participantes. A participação também não implicará em gastos para os participantes.

Para mitigar eventual risco de utilização indevida de dados de entrevista, garante-se que a presente pesquisa, os dados e registros de áudio, vídeo ou imagem porventura coletados, bem como eventuais documentos fornecidos pelos participantes, serão utilizados estritamente e exclusivamente para a finalidade acadêmica e não serão compartilhados de outra maneira que não por meio do trabalho de conclusão de curso ou artigo a ser publicado em revista acadêmica ou da área de gestão pública. O trabalho de conclusão não ensejará a utilização de nenhum dado, registro ou documento coletado durante a pesquisa de forma a afetar diretamente a vida pessoal ou profissional dos participantes, nem a atuação ou gestão dos órgãos públicos em que atuam. Tampouco será divulgado ou disponibilizada a identificação dos participantes, o conteúdo primário ou bruto da coleta de dados da pesquisa a terceiros. Assim, garante-se neste Termo, a imparcialidade e impessoalidade no tratamento dos dados coletados na pesquisa.

7. Direito de confidencialidade: A fim de assegurar sua privacidade, os dados obtidos por meio desta pesquisa serão anonimizados, por meio de supressão de dados e/ou de agregação ou generalização de dados cadastrais. Dados como cargo, idade, tempo de serviço poderão ser utilizados de forma isolada, sem identificação individual dos participantes.

Apenas a pesquisadora terá acesso final ao conteúdo (o entrevistador terá acesso apenas no momento da coleta até o armazenamento em nuvem dos dados).

Sobre a gravação da entrevista, de forma presencial ou remota (por videochamada):

☐ Autorizo a gravação integral em áudio e vídeo;

☐ Autorizo a gravação parcial em áudio e vídeo;

Neste caso, cabe ao participante informar os trechos que deseja que não sejam reproduzidos ou divulgados:

☐ Autorizo a gravação integral apenas em áudio;

☐ Autorizo a gravação parcial apenas em áudio;

Neste caso, cabe ao participante informar os trechos que deseja que não sejam reproduzidos ou divulgados:

☐ Não autorizo qualquer gravação.

8. Garantia de acesso aos dados e dúvidas em geral: Você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, além de obter acesso aos seus dados (dentro do prazo de armazenamento previsto neste Termo), a qualquer momento através dos contatos indicados abaixo.

Nan Huei Chang Yamamoto, aluna do curso de Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas na Fundação Getulio Vargas, turma out/2022, administradora e servidora pública. Email: nanhueichang@gmail.com. Telefone: (11) 99501-1601.

Comitê de Conformidade Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Fundação Getulio Vargas – CEPH/FGV: Praia de Botafogo, 190, sala 1511, Botafogo, Rio de Janeiro, RJ, CEP 22250-900. Telefone (21) 3799-6216. E-mail: etica.pesquisa@fgv.br.

9. Consentimento: Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que, em sua forma física, possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável.

Alternativamente, em formato digital, a assinatura deverá ser realizada mediante *link* do aplicativo *online* DocuSign a ser encaminhado ao participante voluntário.

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação nesta pesquisa, e que concordo em participar.

_____, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Nan Huei Chang Yamamoto

APÊNDICE E – IRD INICIAL E CLASSIFICAÇÃO

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) – Escolas urbanas	Desvio Padrão de Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)	Classificação
1	Turiúba	4,5426	0,2441	IRD ALTO
2	Pracinha	4,5247	0,0907	IRD ALTO
3	Santa Cruz da Esperança	4,4739	0,2364	IRD ALTO
4	Guarani d'Oeste	4,4612	-	IRD ALTO
5	Guareí	4,4466	0,2568	IRD ALTO
6	Guararapes	4,4248	0,4023	IRD ALTO
7	Sagres	4,4070	0,4600	IRD ALTO
8	Santana da Ponte Pensa	4,4067	-	IRD ALTO
9	Vista Alegre do Alto	4,4036	0,4029	IRD ALTO
10	Sarutaíá	4,3840	0,3105	IRD ALTO
11	Brejo Alegre	4,3836	0,3390	IRD ALTO
12	Santa Cruz da Conceição	4,3759	0,0737	IRD ALTO
13	Florínea	4,3677	0,3901	IRD ALTO
14	Duartina	4,3638	0,2418	IRD ALTO
15	Dirce Reis	4,3629	-	IRD ALTO
16	Mariápolis	4,3429	0,2880	IRD ALTO
17	Onda Verde	4,3216	0,1207	IRD ALTO
18	Porangaba	4,2703	0,3335	IRD ALTO
19	Valentim Gentil	4,2652	0,0502	IRD ALTO
20	Inúbia Paulista	4,2590	0,5805	IRD ALTO
21	Presidente Alves	4,2197	0,4319	IRD ALTO
22	São Francisco	4,1980	-	IRD ALTO
23	Nuporanga	4,1852	0,1610	IRD ALTO
24	Piquerobi	4,1812	0,1408	IRD ALTO
25	Bento de Abreu	4,1656	0,3466	IRD ALTO
26	Murutinga do Sul	4,1460	-	IRD ALTO
27	São João das Duas Pontes	4,1417	0,2409	IRD ALTO
28	Arco-Íris	4,1331	-	IRD ALTO
29	São Bento do Sapucaí	4,1286	0,0321	IRD ALTO
30	São Carlos	4,1118	0,3733	IRD ALTO
31	Aspásia	4,1036	-	IRD ALTO
32	Planalto	4,0962	0,2212	IRD ALTO
33	Águas de Santa Bárbara	4,0890	0,6543	IRD ALTO
34	Cananéia	4,0746	0,5011	IRD ALTO
35	Emilianópolis	4,0550	0,1726	IRD ALTO
36	Saltinho	4,0497	0,3359	IRD ALTO
37	Pariquera-Açu	4,0461	0,2627	IRD ALTO
38	Guará	4,0402	0,4124	IRD ALTO

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) – Escolas urbanas	Desvio Padrão de Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)	Classificação
39	Paraíso	4,0390	0,1863	IRD ALTO
40	Tabatinga	4,0368	0,6731	IRD ALTO
41	Lavrinhas	4,0321	0,2458	IRD ALTO
42	Sandovalina	4,0265	0,2154	IRD ALTO
43	Joanópolis	4,0207	0,2182	IRD ALTO
44	Fernão	4,0177	-	IRD ALTO
45	Arealva	3,9934	0,2958	IRD ALTO
46	Gastão Vidigal	3,9862	0,1262	IRD ALTO
47	Glicério	3,9822	0,3068	IRD ALTO
48	Jaci	3,9778	0,1987	IRD ALTO
49	Cedral	3,9759	0,1591	IRD ALTO
50	Bocaina	3,9752	0,4250	IRD ALTO
51	Jeriquara	3,9584	0,1968	IRD ALTO
52	Gabriel Monteiro	3,9526	0,1792	IRD ALTO
53	Ribeirão do Sul	3,9506	0,1993	IRD ALTO
54	Lucianópolis	3,9479	0,0371	IRD ALTO
55	Lutécia	3,9456	-	IRD ALTO
56	Palmeira d'Oeste	3,9406	0,2236	IRD ALTO
57	Ouro Verde	3,9335	0,4083	IRD ALTO
58	Ipiguá	3,9296	0,2347	IRD ALTO
59	Bernardino de Campos	3,9269	0,5148	IRD ALTO
60	Dobrada	3,9136	0,2230	IRD ALTO
61	Santo Expedito	3,9129	0,0799	IRD ALTO
62	Silveiras	3,9089	-	IRD ALTO
63	Nantes	3,9049	0,3134	IRD ALTO
64	Sales	3,8875	0,1191	IRD ALTO
65	Zacarias	3,8842	0,0751	IRD ALTO
66	São José da Bela Vista	3,8691	0,2940	IRD ALTO
67	Tarabai	3,8665	0,3128	IRD ALTO
68	Três Fronteiras	3,8652	0,2421	IRD ALTO
69	Pongáí	3,8623	0,0699	IRD ALTO
70	São José do Barreiro	3,8623	0,2825	IRD ALTO
71	Ocaçu	3,8539	0,1074	IRD ALTO
72	Analândia	3,8360	0,3316	IRD ALTO
73	Ubarana	3,8351	0,3621	IRD ALTO
74	Sebastianópolis do Sul	3,8344	0,1575	IRD ALTO
75	Marabá Paulista	3,8266	0,2295	IRD ALTO
76	Monte Azul Paulista	3,8248	0,3641	IRD ALTO
77	Rifaina	3,8240	0,6569	IRD ALTO

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) – Escolas urbanas	Desvio Padrão de Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)	Classificação
78	Pindorama	3,8179	0,4396	IRD ALTO
79	Tuiuti	3,8141	0,2734	IRD ALTO
80	Reginópolis	3,8089	0,1764	IRD ALTO
81	Lagoinha	3,8088	0,0550	IRD ALTO
82	Gália	3,8079	0,4276	IRD ALTO
83	Alfredo Marcondes	3,8079	1,0161	IRD ALTO
84	União Paulista	3,7943	-	IRD ALTO
85	Pirapozinho	3,7912	0,5374	IRD ALTO
86	Barra Bonita	3,7874	0,5217	IRD ALTO
87	Motuca	3,7825	0,0166	IRD ALTO
88	Águas de São Pedro	3,7791	0,0927	IRD ALTO
89	Nova Europa	3,7772	0,2811	IRD ALTO
90	Floreal	3,7768	-	IRD ALTO
91	São João do Pau d'Alho	3,7743	0,5934	IRD ALTO
92	Itaí	3,7741	0,5963	IRD ALTO
93	Paulistânia	3,7733	0,5268	IRD ALTO
94	Pedra Bela	3,7668	0,2322	IRD ALTO
95	Nova Guataporanga	3,7641	0,8267	IRD ALTO
96	Pedrinhas Paulista	3,7598	0,3238	IRD ALTO
97	Lavínia	3,7594	0,5808	IRD ALTO
98	Matão	3,7592	0,3687	IRD ALTO
99	Cosmorama	3,7574	0,6234	IRD ALTO
100	Redenção da Serra	3,7526	-	IRD ALTO
101	Mesópolis	3,7397	-	IRD ALTO
102	Elisiário	3,7391	0,2579	IRD ALTO
103	Dolcinópolis	3,7360	-	IRD ALTO
104	Cristais Paulista	3,7344	0,1457	IRD ALTO
105	Nova Luzitânia	3,7321	0,1619	IRD ALTO
106	Bananal	3,7276	0,5189	IRD ALTO
107	Itapura	3,7259	0,6408	IRD ALTO
108	Aparecida d'Oeste	3,7184	0,7521	IRD ALTO
109	Laranjal Paulista	3,7135	0,5553	IRD ALTO
110	Sabino	3,7080	0,4099	IRD ALTO
111	Serra Azul	3,7069	0,2601	IRD ALTO
112	Dourado	3,7005	0,6721	IRD ALTO
113	Areiópolis	3,6991	0,6817	IRD ALTO
114	Paulínia	3,6964	0,5107	IRD ALTO
115	Tanabi	3,6956	0,5068	IRD ALTO
116	Cabreúva	3,6946	0,3773	IRD ALTO
117	Osasco	3,6934	0,3854	IRD ALTO

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) – Escolas urbanas	Desvio Padrão de Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)	Classificação
118	Barra do Turvo	3,6933	0,1340	IRD ALTO
119	Areias	3,6904	0,4920	IRD ALTO
120	Urupês	3,6782	0,3651	IRD ALTO
121	Restinga	3,6762	0,2891	IRD ALTO
122	Mogi Mirim	3,6724	0,4141	IRD ALTO
123	Sales Oliveira	3,6648	0,4537	IRD ALTO
124	Orindiúva	3,6620	0,4550	IRD ALTO
125	Júlio Mesquita	3,6587	0,2728	IRD ALTO
126	Cássia dos Coqueiros	3,6530	0,5163	IRD ALTO
127	Rubiácea	3,6504	0,0769	IRD ALTO
128	Santa Lúcia	3,6437	1,1780	IRD ALTO
129	Adolfo	3,6410	0,4293	IRD ALTO
130	Caconde	3,6363	0,2535	IRD ALTO
131	Igarapava	3,6312	0,4624	IRD ALTO
132	Espírito Santo do Turvo	3,6305	0,7950	IRD ALTO
133	Itaquaquecetuba	3,6250	0,4619	IRD ALTO
134	Bálsamo	3,6243	0,5475	IRD ALTO
135	Guataporã	3,6186	0,4304	IRD ALTO
136	Iacri	3,6101	0,3652	IRD ALTO
137	Boa Esperança do Sul	3,6061	0,1813	IRD ALTO
138	Fartura	3,6031	0,5910	IRD ALTO
139	Pompéia	3,5993	0,4785	IRD ALTO
140	Bofete	3,5967	0,2165	IRD ALTO
141	Americana	3,5961	0,5102	IRD ALTO
142	Junqueirópolis	3,5956	0,2783	IRD ALTO
143	Biritiba Mirim	3,5950	0,5029	IRD ALTO
144	Bom Jesus dos Perdões	3,5922	0,2614	IRD ALTO
145	Paraibuna	3,5899	0,3819	IRD ALTO
146	Gavião Peixoto	3,5870	0,5828	IRD ALTO
147	Guaraci	3,5827	0,3573	IRD ALTO
148	Oscar Bressane	3,5811	0,1807	IRD ALTO
149	Ribeirão Bonito	3,5679	0,3969	IRD ALTO
150	Arapeí	3,5671	0,3994	IRD ALTO
151	Ubirajara	3,5662	0,9932	IRD ALTO
152	Lourdes	3,5652	0,0888	IRD ALTO
153	Estrela do Norte	3,5645	0,7544	IRD ALTO
154	Atibaia	3,5639	0,4362	IRD ALTO
155	Pirassununga	3,5638	0,4963	IRD ALTO
156	Salto	3,5573	0,2694	IRD ALTO

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) – Escolas urbanas	Desvio Padrão de Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)	Classificação
157	Adamantina	3,5530	0,6698	IRD ALTO
158	Piquete	3,5513	0,9851	IRD ALTO
159	Vargem	3,5494	0,7465	IRD ALTO
160	Álvaro de Carvalho	3,5453	0,1412	IRD ALTO
161	Teodoro Sampaio	3,5430	0,4613	IRD ALTO
162	Iperó	3,5408	0,3625	IRD MÉDIO
163	Taquaral	3,5406	0,0086	IRD MÉDIO
164	Santa Salete	3,5366	-	IRD MÉDIO
165	Platina	3,5341	0,1717	IRD MÉDIO
166	Caçapava	3,5336	0,5291	IRD MÉDIO
167	São Paulo	3,5333	0,4529	IRD MÉDIO
168	Euclides da Cunha Paulista	3,5281	0,3029	IRD MÉDIO
169	Trabiju	3,5278	0,1908	IRD MÉDIO
170	Piacatu	3,5245	0,3854	IRD MÉDIO
171	Lupércio	3,5213	0,2275	IRD MÉDIO
172	Engenheiro Coelho	3,5131	0,3654	IRD MÉDIO
173	Pardinho	3,5110	0,2560	IRD MÉDIO
174	Itatiba	3,5061	0,5450	IRD MÉDIO
175	Colina	3,5049	0,3252	IRD MÉDIO
176	Corumbataí	3,5038	0,2283	IRD MÉDIO
177	Bertioga	3,5037	0,6765	IRD MÉDIO
178	Cajati	3,5023	0,6585	IRD MÉDIO
179	Alumínio	3,4979	0,3156	IRD MÉDIO
180	Rincão	3,4961	0,2741	IRD MÉDIO
181	Potirendaba	3,4890	0,5732	IRD MÉDIO
182	Taquarivaí	3,4883	0,1031	IRD MÉDIO
183	Espírito Santo do Pinhal	3,4880	0,5640	IRD MÉDIO
184	Taquarituba	3,4878	0,5484	IRD MÉDIO
185	Vargem Grande do Sul	3,4872	0,5331	IRD MÉDIO
186	Mogi Guaçu	3,4869	0,6780	IRD MÉDIO
187	Caiabu	3,4858	0,4740	IRD MÉDIO
188	Santa Rita d'Oeste	3,4842	0,1305	IRD MÉDIO
189	Dois Córregos	3,4823	0,4597	IRD MÉDIO
190	Pitangueiras	3,4817	0,6175	IRD MÉDIO
191	Santo Antônio do Pinhal	3,4805	0,1202	IRD MÉDIO
192	Tietê	3,4774	0,3578	IRD MÉDIO
193	Salmourão	3,4724	0,5035	IRD MÉDIO
194	Macedônia	3,4691	0,2328	IRD MÉDIO
195	Santa Rosa de Viterbo	3,4691	0,5310	IRD MÉDIO
196	São José do Rio Preto	3,4672	0,4988	IRD MÉDIO

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) – Escolas urbanas	Desvio Padrão de Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)	Classificação
197	Itapirapuã Paulista	3,4632	0,5968	IRD MÉDIO
198	Piracaia	3,4618	0,6829	IRD MÉDIO
199	Buritama	3,4609	0,5409	IRD MÉDIO
200	Cerqueira César	3,4600	0,3534	IRD MÉDIO
201	Santa Clara d'Oeste	3,4580	0,1084	IRD MÉDIO
202	Cravinhos	3,4579	0,5144	IRD MÉDIO
203	Américo Brasiliense	3,4550	0,6540	IRD MÉDIO
204	Nova Independência	3,4532	0,2397	IRD MÉDIO
205	Avaí	3,4510	0,4738	IRD MÉDIO
206	Aguaí	3,4494	0,5560	IRD MÉDIO
207	Bauru	3,4484	0,5518	IRD MÉDIO
208	Promissão	3,4473	0,8745	IRD MÉDIO
209	Santa Cruz das Palmeiras	3,4461	0,5954	IRD MÉDIO
210	Bilac	3,4461	0,5676	IRD MÉDIO
211	Coronel Macedo	3,4416	-	IRD MÉDIO
212	Álvares Florence	3,4327	0,2533	IRD MÉDIO
213	Mirassolândia	3,4326	0,1801	IRD MÉDIO
214	Buri	3,4315	0,6390	IRD MÉDIO
215	Taiacu	3,4309	0,2791	IRD MÉDIO
216	Mococa	3,4281	0,6000	IRD MÉDIO
217	Elias Fausto	3,4241	0,4522	IRD MÉDIO
218	Carapicuíba	3,4236	0,4991	IRD MÉDIO
219	Taguaí	3,4227	0,3966	IRD MÉDIO
220	Ribeirão dos Índios	3,4154	0,1771	IRD MÉDIO
221	Clementina	3,4093	0,3071	IRD MÉDIO
222	São João de Iracema	3,4070	0,1625	IRD MÉDIO
223	Canitar	3,4062	0,4883	IRD MÉDIO
224	Itápolis	3,4055	0,5197	IRD MÉDIO
225	Vargem Grande Paulista	3,4032	0,4352	IRD MÉDIO
226	Mirassol	3,3964	0,6120	IRD MÉDIO
227	Cachoeira Paulista	3,3954	0,6383	IRD MÉDIO
228	Marapoama	3,3945	-	IRD MÉDIO
229	Itapeva	3,3922	0,5326	IRD MÉDIO
230	Jaborandi	3,3916	0,2402	IRD MÉDIO
231	Valinhos	3,3905	0,8261	IRD MÉDIO
232	Rosana	3,3892	0,1651	IRD MÉDIO
233	Dumont	3,3848	0,2142	IRD MÉDIO
234	Sarapuí	3,3834	0,5425	IRD MÉDIO
235	Monte Castelo	3,3816	0,6922	IRD MÉDIO

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) – Escolas urbanas	Desvio Padrão de Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)	Classificação
236	Catanduva	3,3804	0,5845	IRD MÉDIO
237	Boracéia	3,3802	0,6197	IRD MÉDIO
238	Santópolis do Aguapeí	3,3798	0,2955	IRD MÉDIO
239	Avanhandava	3,3796	0,6955	IRD MÉDIO
240	Cardoso	3,3718	0,4375	IRD MÉDIO
241	Brotas	3,3653	0,4498	IRD MÉDIO
242	Dracena	3,3650	0,7851	IRD MÉDIO
243	São João da Boa Vista	3,3644	0,5544	IRD MÉDIO
244	Arujá	3,3643	0,5766	IRD MÉDIO
245	Tupi Paulista	3,3642	0,3718	IRD MÉDIO
246	Batatais	3,3618	0,5625	IRD MÉDIO
247	Rinópolis	3,3605	0,3749	IRD MÉDIO
248	Santa Cruz do Rio Pardo	3,3601	1,1570	IRD MÉDIO
249	Cunha	3,3524	0,5570	IRD MÉDIO
250	Águas de Lindóia	3,3512	0,4236	IRD MÉDIO
251	Boituva	3,3497	0,5556	IRD MÉDIO
252	Regente Feijó	3,3491	0,5146	IRD MÉDIO
253	Ibitinga	3,3445	0,5984	IRD MÉDIO
254	Guaíra	3,3442	0,4008	IRD MÉDIO
255	Irapuru	3,3436	0,3369	IRD MÉDIO
256	Tejupá	3,3366	0,6795	IRD MÉDIO
257	Guaimbê	3,3365	0,0674	IRD MÉDIO
258	Tapiraí	3,3357	0,7346	IRD MÉDIO
259	Pacaembu	3,3308	0,5433	IRD MÉDIO
260	Monções	3,3276	0,7349	IRD MÉDIO
261	Jaú	3,3248	0,5422	IRD MÉDIO
262	Itobi	3,3233	-	IRD MÉDIO
263	Ipaussu	3,3219	0,2577	IRD MÉDIO
264	Itaberá	3,3174	0,4522	IRD MÉDIO
265	Pirangi	3,3100	1,2972	IRD MÉDIO
266	Presidente Epitácio	3,3084	0,5942	IRD MÉDIO
267	Itaju	3,3083	0,4391	IRD MÉDIO
268	Canas	3,3076	0,2934	IRD MÉDIO
269	Embu das Artes	3,3045	0,5885	IRD MÉDIO
270	Alvinlândia	3,3040	0,6278	IRD MÉDIO
271	Iracemápolis	3,2985	0,3672	IRD MÉDIO
272	Marília	3,2934	0,4216	IRD MÉDIO
273	São Pedro do Turvo	3,2918	0,4969	IRD MÉDIO
274	Monteiro Lobato	3,2910	0,2081	IRD MÉDIO
275	Mirandópolis	3,2828	0,2121	IRD MÉDIO

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) – Escolas urbanas	Desvio Padrão de Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)	Classificação
276	Iepê	3,2806	0,6814	IRD MÉDIO
277	Cajobi	3,2789	0,3003	IRD MÉDIO
278	Martinópolis	3,2780	0,7413	IRD MÉDIO
279	Barbosa	3,2753	0,5948	IRD MÉDIO
280	Itapevi	3,2751	0,5254	IRD MÉDIO
281	Campos Novos Paulista	3,2748	0,8251	IRD MÉDIO
282	Ferraz de Vasconcelos	3,2748	0,4115	IRD MÉDIO
283	Luiziânia	3,2737	0,3381	IRD MÉDIO
284	Arandu	3,2735	0,5330	IRD MÉDIO
285	Cajuru	3,2623	0,6917	IRD MÉDIO
286	Pratânia	3,2623	0,6750	IRD MÉDIO
287	Queluz	3,2535	0,2977	IRD MÉDIO
288	Piratininga	3,2519	0,7048	IRD MÉDIO
289	Parisi	3,2487	0,0729	IRD MÉDIO
290	Avaré	3,2487	0,5854	IRD MÉDIO
291	Ibirarema	3,2476	0,4541	IRD MÉDIO
292	Araraquara	3,2448	0,3733	IRD MÉDIO
293	Natividade da Serra	3,2446	0,2197	IRD MÉDIO
294	Fernando Prestes	3,2444	0,5282	IRD MÉDIO
295	Palestina	3,2410	0,7808	IRD MÉDIO
296	Charqueada	3,2407	0,2955	IRD MÉDIO
297	Pirajuí	3,2358	0,7190	IRD MÉDIO
298	Araras	3,2350	0,3786	IRD MÉDIO
299	Jumirim	3,2337	0,6173	IRD MÉDIO
300	Santo Anastácio	3,2328	0,6043	IRD MÉDIO
301	Cosmópolis	3,2308	0,4313	IRD MÉDIO
302	Cajamar	3,2295	0,5837	IRD MÉDIO
303	Itaporanga	3,2277	0,8013	IRD MÉDIO
304	Indiaporã	3,2266	0,3271	IRD MÉDIO
305	Cubatão	3,2249	0,5270	IRD MÉDIO
306	Ribeirão Pires	3,2247	0,7948	IRD MÉDIO
307	Mendonça	3,2243	0,3107	IRD MÉDIO
308	Birigui	3,2160	0,4560	IRD MÉDIO
309	Parapuã	3,2139	0,5035	IRD MÉDIO
310	Mairinque	3,2105	0,4561	IRD MÉDIO
311	São Lourenço da Serra	3,2097	0,6027	IRD MÉDIO
312	São Caetano do Sul	3,2085	0,5440	IRD MÉDIO
313	Estiva Gerbi	3,2083	0,6087	IRD MÉDIO
314	Palmares Paulista	3,2069	0,4410	IRD MÉDIO

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) – Escolas urbanas	Desvio Padrão de Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)	Classificação
315	Cabrália Paulista	3,2068	0,6952	IRD MÉDIO
316	Suzanápolis	3,2056	0,5746	IRD MÉDIO
317	Salesópolis	3,2032	0,4191	IRD MÉDIO
318	Tabapuã	3,1987	0,3748	IRD MÉDIO
319	São Bernardo do Campo	3,1986	0,4245	IRD MÉDIO
320	Santo Antônio da Alegria	3,1961	0,4950	IRD MÉDIO
321	Porto Feliz	3,1959	0,7034	IRD MÉDIO
322	Indiana	3,1952	0,5022	IRD MÉDIO
323	São Simão	3,1935	0,4605	IRD MÉDIO
324	Lins	3,1912	0,5430	IRD MÉDIO
325	Piracicaba	3,1912	0,5194	IRD MÉDIO
326	Tarumã	3,1891	0,7400	IRD MÉDIO
327	Porto Ferreira	3,1849	0,3905	IRD MÉDIO
328	Icém	3,1833	0,5316	IRD MÉDIO
329	Itirapuã	3,1820	0,2769	IRD MÉDIO
330	Ribeirão Grande	3,1787	0,1430	IRD MÉDIO
331	Pinhalzinho	3,1778	0,5508	IRD MÉDIO
332	Santo Antônio do Aracanguá	3,1773	0,1781	IRD MÉDIO
333	Guarujá	3,1770	0,5105	IRD MÉDIO
334	Pindamonhangaba	3,1701	0,4770	IRD MÉDIO
335	Monte Aprazível	3,1651	0,5596	IRD MÉDIO
336	Ariranha	3,1623	0,3721	IRD MÉDIO
337	Mauá	3,1580	0,4838	IRD MÉDIO
338	Cotia	3,1555	0,5881	IRD MÉDIO
339	Turmalina	3,1553	0,2520	IRD MÉDIO
340	Américo de Campos	3,1547	0,3302	IRD MÉDIO
341	Araçatuba	3,1534	0,4283	IRD MÉDIO
342	Bragança Paulista	3,1472	0,5228	IRD MÉDIO
343	Nova Canaã Paulista	3,1441	0,1370	IRD MÉDIO
344	Caiuá	3,1435	0,2024	IRD MÉDIO
345	São Joaquim da Barra	3,1429	0,5346	IRD MÉDIO
346	Cordeirópolis	3,1397	0,3167	IRD MÉDIO
347	Paulicéia	3,1374	0,2044	IRD MÉDIO
348	Fernandópolis	3,1355	0,4264	IRD MÉDIO
349	Alto Alegre	3,1352	0,9032	IRD MÉDIO
350	Viradouro	3,1304	0,5365	IRD MÉDIO
351	São Miguel Arcanjo	3,1299	0,2659	IRD MÉDIO
352	Vera Cruz	3,1293	0,5995	IRD MÉDIO
353	Cerquilha	3,1286	0,5706	IRD MÉDIO
354	Vinhedo	3,1282	0,4769	IRD MÉDIO

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) – Escolas urbanas	Desvio Padrão de Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)	Classificação
355	Sorocaba	3,1244	0,7133	IRD MÉDIO
356	Olímpia	3,1223	0,4779	IRD MÉDIO
357	Ribeirão Branco	3,1213	0,3486	IRD MÉDIO
358	Sumaré	3,1207	0,5141	IRD MÉDIO
359	Borborema	3,1173	0,4700	IRD MÉDIO
360	Panorama	3,1167	0,4701	IRD MÉDIO
361	Pedranópolis	3,1163	0,5098	IRD MÉDIO
362	Pereiras	3,1130	0,6685	IRD MÉDIO
363	Praia Grande	3,1119	0,3910	IRD MÉDIO
364	Nova Campina	3,1106	0,4038	IRD MÉDIO
365	Guaraçaí	3,1082	0,4433	IRD MÉDIO
366	Luís Antônio	3,1052	0,4637	IRD MÉDIO
367	Cruzália	3,1015	0,2436	IRD MÉDIO
368	São Sebastião da Gramma	3,1010	0,3802	IRD MÉDIO
369	Botucatu	3,0995	0,6071	IRD MÉDIO
370	Paranapanema	3,0985	0,2699	IRD MÉDIO
371	Indaiatuba	3,0977	0,8142	IRD MÉDIO
372	Nova Odessa	3,0960	0,4114	IRD MÉDIO
373	Guzolândia	3,0946	0,2848	IRD MÉDIO
374	Lucélia	3,0946	0,3075	IRD MÉDIO
375	Jundiaí	3,0925	0,4210	IRD MÉDIO
376	Campos do Jordão	3,0896	0,8707	IRD MÉDIO
377	Bariri	3,0895	0,3814	IRD MÉDIO
378	Pedregulho	3,0893	0,5748	IRD MÉDIO
379	Santa Isabel	3,0859	0,4892	IRD MÉDIO
380	Buritizal	3,0855	0,5126	IRD MÉDIO
381	Orlândia	3,0829	0,5046	IRD MÉDIO
382	Hortolândia	3,0801	0,4525	IRD MÉDIO
383	Vitória Brasil	3,0800	0,9254	IRD MÉDIO
384	Votuporanga	3,0793	0,5403	IRD MÉDIO
385	Nova Castilho	3,0773	0,1937	IRD MÉDIO
386	Eldorado	3,0756	0,3444	IRD MÉDIO
387	Cesário Lange	3,0752	0,5260	IRD MÉDIO
388	Queiroz	3,0738	0,3249	IRD MÉDIO
389	Tatuí	3,0693	0,5463	IRD MÉDIO
390	Getulina	3,0674	0,1353	IRD MÉDIO
391	Capela do Alto	3,0614	0,5648	IRD MÉDIO
392	Mongaguá	3,0613	0,5042	IRD MÉDIO
393	Macatuba	3,0595	0,5866	IRD MÉDIO

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) – Escolas urbanas	Desvio Padrão de Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)	Classificação
394	São Luiz do Paraitinga	3,0496	0,1363	IRD MÉDIO
395	Riolândia	3,0477	0,4009	IRD MÉDIO
396	Suzano	3,0458	0,5125	IRD MÉDIO
397	Peruíbe	3,0449	0,5694	IRD MÉDIO
398	Borebi	3,0423	0,7231	IRD MÉDIO
399	Quadra	3,0410	0,9641	IRD MÉDIO
400	Torre de Pedra	3,0333	0,3737	IRD MÉDIO
401	Irapuã	3,0321	0,5189	IRD MÉDIO
402	Francisco Morato	3,0316	0,5157	IRD MÉDIO
403	Paraguaçu Paulista	3,0314	0,5300	IRD MÉDIO
404	Itararé	3,0313	0,4994	IRD MÉDIO
405	Populina	3,0304	0,7337	IRD MÉDIO
406	Andradina	3,0290	0,5790	IRD MÉDIO
407	Echaporã	3,0278	0,2930	IRD MÉDIO
408	Ribeirão Preto	3,0271	0,6493	IRD MÉDIO
409	Agudos	3,0270	0,4949	IRD MÉDIO
410	Aparecida	3,0269	0,4141	IRD MÉDIO
411	Valparaíso	3,0269	0,9421	IRD MÉDIO
412	Sud Mennucci	3,0260	0,4280	IRD MÉDIO
413	Itatinga	3,0257	0,9653	IRD MÉDIO
414	Itapetininga	3,0250	0,6879	IRD MÉDIO
415	Tambaú	3,0246	0,4470	IRD MÉDIO
416	Santa Albertina	3,0201	0,5631	IRD MÉDIO
417	Registro	3,0197	0,4813	IRD MÉDIO
418	Cândido Mota	3,0196	0,1795	IRD MÉDIO
419	Lorena	3,0193	0,4404	IRD MÉDIO
420	Divinolândia	3,0176	0,4439	IRD MÉDIO
421	São Manuel	3,0169	0,4551	IRD MÉDIO
422	Bebedouro	3,0165	0,5568	IRD MÉDIO
423	Rubinéia	3,0162	0,4082	IRD MÉDIO
424	Igaraçu do Tietê	3,0081	0,4063	IRD MÉDIO
425	Juquitiba	3,0057	0,8240	IRD MÉDIO
426	Ibirá	3,0025	0,2323	IRD MÉDIO
427	Piraju	3,0012	0,4620	IRD MÉDIO
428	Itirapina	2,9998	0,3554	IRD MÉDIO
429	Mogi das Cruzes	2,9977	0,6292	IRD MÉDIO
430	Santa Ernestina	2,9948	0,4418	IRD MÉDIO
431	Herculândia	2,9946	-	IRD MÉDIO
432	Chavantes	2,9923	0,6039	IRD MÉDIO
433	Serrana	2,9911	0,4167	IRD MÉDIO

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) – Escolas urbanas	Desvio Padrão de Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)	Classificação
434	Flora Rica	2,9870	1,0277	IRD MÉDIO
435	Igaratá	2,9837	0,2548	IRD MÉDIO
436	Itapira	2,9788	0,9595	IRD MÉDIO
437	Potim	2,9771	0,4773	IRD MÉDIO
438	Borá	2,9762	0,7810	IRD MÉDIO
439	Mairiporã	2,9762	0,5373	IRD MÉDIO
440	Capão Bonito	2,9748	0,4778	IRD MÉDIO
441	Ituverava	2,9739	0,5784	IRD MÉDIO
442	Ipeúna	2,9726	0,2913	IRD MÉDIO
443	Colômbia	2,9698	0,5611	IRD MÉDIO
444	Pontalinda	2,9697	0,6655	IRD MÉDIO
445	Nova Granada	2,9656	0,4840	IRD MÉDIO
446	Flórida Paulista	2,9634	0,8377	IRD MÉDIO
447	Penápolis	2,9612	0,6342	IRD MÉDIO
448	Socorro	2,9583	0,4288	IRD MÉDIO
449	Uchoa	2,9583	0,4855	IRD MÉDIO
450	Holambra	2,9540	0,5100	IRD MÉDIO
451	São José do Rio Pardo	2,9504	0,4675	IRD MÉDIO
452	Itanhaém	2,9483	0,5093	IRD MÉDIO
453	Monte Alto	2,9460	0,4379	IRD MÉDIO
454	Ribeirão Corrente	2,9443	0,4812	IRD MÉDIO
455	Jales	2,9438	0,2437	IRD MÉDIO
456	São Pedro	2,9424	0,5574	IRD MÉDIO
457	Terra Roxa	2,9408	0,6423	IRD MÉDIO
458	Poloni	2,9398	0,7642	IRD MÉDIO
459	Itapeccerica da Serra	2,9392	0,5867	IRD MÉDIO
460	Araçoiaba da Serra	2,9389	0,5468	IRD MÉDIO
461	Estrela d'Oeste	2,9377	0,4985	IRD MÉDIO
462	Leme	2,9364	0,3529	IRD MÉDIO
463	Diadema	2,9360	0,5915	IRD MÉDIO
464	Jambeiro	2,9347	0,2433	IRD MÉDIO
465	Óleo	2,9331	0,3783	IRD MÉDIO
466	Guarulhos	2,9306	0,5149	IRD MÉDIO
467	Nipoã	2,9276	0,7326	IRD MÉDIO
468	Conchal	2,9269	0,6538	IRD MÉDIO
469	Barão de Antonina	2,9257	0,7731	IRD MÉDIO
470	Rafard	2,9231	0,4637	IRD MÉDIO
471	Angatuba	2,9161	0,5269	IRD MÉDIO
472	Louveira	2,9156	0,6989	IRD MÉDIO

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) – Escolas urbanas	Desvio Padrão de Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)	Classificação
473	Rio Claro	2,9153	0,5637	IRD MÉDIO
474	Iaras	2,9103	0,6526	IRD MÉDIO
475	Franco da Rocha	2,9099	0,6724	IRD MÉDIO
476	Assis	2,9077	0,3808	IRD MÉDIO
477	Tapiratiba	2,9028	0,5623	IRD MÉDIO
478	Iacanga	2,9027	0,6496	IRD MÉDIO
479	Santo Antônio do Jardim	2,8997	0,8560	IRD MÉDIO
480	Jarinu	2,8885	0,3024	IRD MÉDIO
481	Bastos	2,8849	0,5653	IRD MÉDIO
482	Salto de Pirapora	2,8809	0,7540	IRD MÉDIO
483	Morungaba	2,8787	0,3442	IRD MÉDIO
484	Lençóis Paulista	2,8778	0,4710	IRD MÉDIO
485	Braúna	2,8777	0,5850	IRD BAIXO
486	Campina do Monte Alegre	2,8760	0,7452	IRD BAIXO
487	Manduri	2,8742	0,1221	IRD BAIXO
488	Itajobi	2,8680	0,4919	IRD BAIXO
489	Taquaritinga	2,8647	0,7903	IRD BAIXO
490	Uru	2,8614	-	IRD BAIXO
491	Jardinópolis	2,8603	0,5665	IRD BAIXO
492	Pedro de Toledo	2,8592	0,6651	IRD BAIXO
493	São Roque	2,8554	0,5953	IRD BAIXO
494	Santa Maria da Serra	2,8517	1,2391	IRD BAIXO
495	Pereira Barreto	2,8491	0,6199	IRD BAIXO
496	Aramina	2,8481	0,5459	IRD BAIXO
497	Itupeva	2,8473	0,5717	IRD BAIXO
498	Presidente Bernardes	2,8468	0,2858	IRD BAIXO
499	Sertãozinho	2,8463	0,3992	IRD BAIXO
500	Iporanga	2,8459	-	IRD BAIXO
501	Paranapuã	2,8453	0,1128	IRD BAIXO
502	Salto Grande	2,8443	0,5485	IRD BAIXO
503	Meridiano	2,8439	0,4597	IRD BAIXO
504	Santa Branca	2,8439	0,4810	IRD BAIXO
505	Altair	2,8425	0,2762	IRD BAIXO
506	Santo André	2,8348	0,3897	IRD BAIXO
507	Presidente Prudente	2,8348	0,4366	IRD BAIXO
508	Mombuca	2,8328	0,3646	IRD BAIXO
509	Lindóia	2,8304	0,4470	IRD BAIXO
510	Novais	2,8289	0,6288	IRD BAIXO
511	Nova Aliança	2,8286	0,1567	IRD BAIXO
512	Barra do Chapéu	2,8265	0,1378	IRD BAIXO

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) – Escolas urbanas	Desvio Padrão de Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)	Classificação
513	Oriente	2,8261	-	IRD BAIXO
514	Jaboticabal	2,8255	0,4139	IRD BAIXO
515	Monte Mor	2,8252	0,4120	IRD BAIXO
516	Limeira	2,8212	0,4594	IRD BAIXO
517	Iguape	2,8207	0,6770	IRD BAIXO
518	Ouroeste	2,8156	0,3379	IRD BAIXO
519	Capivari	2,8153	0,4708	IRD BAIXO
520	Anhembi	2,8088	0,2937	IRD BAIXO
521	Itapuá	2,8068	0,5546	IRD BAIXO
522	Guapiara	2,7940	0,4260	IRD BAIXO
523	Pilar do Sul	2,7889	0,5463	IRD BAIXO
524	Pederneiras	2,7884	0,6768	IRD BAIXO
525	Marinópolis	2,7854	-	IRD BAIXO
526	Guariba	2,7849	0,5213	IRD BAIXO
527	Votorantim	2,7802	0,7959	IRD BAIXO
528	Mineiros do Tietê	2,7783	0,1900	IRD BAIXO
529	Santa Adélia	2,7646	0,6088	IRD BAIXO
530	Jaguariúna	2,7622	0,5678	IRD BAIXO
531	Patrocínio Paulista	2,7561	0,8143	IRD BAIXO
532	Maracá	2,7533	0,5645	IRD BAIXO
533	Artur Nogueira	2,7518	0,4579	IRD BAIXO
534	Campinas	2,7447	0,7105	IRD BAIXO
535	Santo Antônio de Posse	2,7443	0,7079	IRD BAIXO
536	Caraguatatuba	2,7440	0,6264	IRD BAIXO
537	Santa Mercedes	2,7429	1,1001	IRD BAIXO
538	Roseira	2,7415	0,3125	IRD BAIXO
539	Poá	2,7379	0,7452	IRD BAIXO
540	Guaratinguetá	2,7262	0,5455	IRD BAIXO
541	Rio Grande da Serra	2,7262	0,4278	IRD BAIXO
542	Cândido Rodrigues	2,7177	0,4415	IRD BAIXO
543	Franca	2,7128	0,5883	IRD BAIXO
544	Embu-Guaçu	2,7118	0,5478	IRD BAIXO
545	Ipuã	2,7115	0,8016	IRD BAIXO
546	Guarantã	2,7101	0,2075	IRD BAIXO
547	Santa Gertrudes	2,7008	0,6353	IRD BAIXO
548	Presidente Venceslau	2,6965	0,4115	IRD BAIXO
549	Castilho	2,6929	0,3738	IRD BAIXO
550	Pradópolis	2,6858	0,5456	IRD BAIXO
551	Magda	2,6709	0,4868	IRD BAIXO

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) – Escolas urbanas	Desvio Padrão de Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)	Classificação
552	Itariri	2,6683	0,5633	IRD BAIXO
553	Juquiá	2,6611	0,5449	IRD BAIXO
554	Cruzeiro	2,6610	0,3999	IRD BAIXO
555	Riversul	2,6606	0,3030	IRD BAIXO
556	Santos	2,6527	0,4275	IRD BAIXO
557	Paulo de Faria	2,6520	0,5564	IRD BAIXO
558	Ourinhos	2,6488	0,6385	IRD BAIXO
559	Santa Bárbara d'Oeste	2,6406	0,7325	IRD BAIXO
560	Nazaré Paulista	2,6392	0,4642	IRD BAIXO
561	Apiaí	2,6389	0,4015	IRD BAIXO
562	Garça	2,6353	0,6233	IRD BAIXO
563	João Ramalho	2,6330	0,2386	IRD BAIXO
564	Guararema	2,6303	0,6938	IRD BAIXO
565	Bom Sucesso de Itararé	2,6259	0,1512	IRD BAIXO
566	Pedreira	2,6244	0,7948	IRD BAIXO
567	Descalvado	2,6173	0,5224	IRD BAIXO
568	Amparo	2,6087	0,4569	IRD BAIXO
569	Taboão da Serra	2,6075	0,4381	IRD BAIXO
570	Mirante do Paranapanema	2,6034	0,4651	IRD BAIXO
571	Pontes Gestal	2,5972	0,2955	IRD BAIXO
572	Campo Limpo Paulista	2,5917	0,6121	IRD BAIXO
573	Osvaldo Cruz	2,5904	0,7837	IRD BAIXO
574	Quintana	2,5782	0,1948	IRD BAIXO
575	Ubatuba	2,5780	0,4431	IRD BAIXO
576	Santana de Parnaíba	2,5741	0,4190	IRD BAIXO
577	Narandiba	2,5682	0,5959	IRD BAIXO
578	Águas da Prata	2,5616	0,6786	IRD BAIXO
579	Guaíçara	2,5582	0,7981	IRD BAIXO
580	Ibiúna	2,5567	0,8006	IRD BAIXO
581	Bady Bassitt	2,5556	0,6877	IRD BAIXO
582	Jandira	2,5447	0,4959	IRD BAIXO
583	Tupã	2,5430	0,7857	IRD BAIXO
584	Brodowski	2,5427	0,6479	IRD BAIXO
585	Ribeira	2,5393	0,2335	IRD BAIXO
586	Ilha Comprida	2,5361	0,8247	IRD BAIXO
587	Casa Branca	2,5360	0,5168	IRD BAIXO
588	Álvares Machado	2,5358	0,4247	IRD BAIXO
589	São José dos Campos	2,5344	0,5282	IRD BAIXO
590	Itaoca	2,5331	0,4912	IRD BAIXO
591	Várzea Paulista	2,5315	0,4701	IRD BAIXO

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) – Escolas urbanas	Desvio Padrão de Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)	Classificação
592	Santa Rita do Passa Quatro	2,5208	0,8882	IRD BAIXO
593	Caieiras	2,5194	0,4896	IRD BAIXO
594	Barretos	2,5192	0,5016	IRD BAIXO
595	Barrinha	2,5174	0,4222	IRD BAIXO
596	Neves Paulista	2,5160	0,5604	IRD BAIXO
597	Miguelópolis	2,5148	0,7708	IRD BAIXO
598	Taiúva	2,5086	1,1216	IRD BAIXO
599	Timburi	2,5062	-	IRD BAIXO
600	Urânia	2,4968	0,5495	IRD BAIXO
601	Auriflama	2,4905	0,5057	IRD BAIXO
602	Monte Alegre do Sul	2,4794	1,0849	IRD BAIXO
603	Quatá	2,4789	0,6660	IRD BAIXO
604	Rio das Pedras	2,4759	0,6460	IRD BAIXO
605	Pirapora do Bom Jesus	2,4747	0,4824	IRD BAIXO
606	São Vicente	2,4668	0,7218	IRD BAIXO
607	Taciba	2,4621	0,6620	IRD BAIXO
608	Catiguá	2,4532	0,2795	IRD BAIXO
609	Conchas	2,4441	0,6287	IRD BAIXO
610	Sete Barras	2,4417	0,6934	IRD BAIXO
611	Nhandeara	2,4366	0,8207	IRD BAIXO
612	Serra Negra	2,4346	0,5800	IRD BAIXO
613	Coroados	2,4103	0,7571	IRD BAIXO
614	Balbinos	2,4101	0,9414	IRD BAIXO
615	Altinópolis	2,3920	0,5538	IRD BAIXO
616	Morro Agudo	2,3846	0,6252	IRD BAIXO
617	Alambari	2,3840	0,6875	IRD BAIXO
618	Cafelândia	2,3818	0,6446	IRD BAIXO
619	Palmital	2,3732	0,4273	IRD BAIXO
620	Torrinha	2,3684	0,8059	IRD BAIXO
621	Pontal	2,3644	0,3451	IRD BAIXO
622	Santa Fé do Sul	2,3586	0,4620	IRD BAIXO
623	Ilha Solteira	2,3224	0,6160	IRD BAIXO
624	Barueri	2,3185	0,5663	IRD BAIXO
625	Anhumas	2,3136	0,3864	IRD BAIXO
626	Miracatu	2,3130	0,6147	IRD BAIXO
627	José Bonifácio	2,3106	0,5976	IRD BAIXO
628	Novo Horizonte	2,2880	0,4851	IRD BAIXO
629	Piedade	2,2813	0,6258	IRD BAIXO
630	Araçariguama	2,2419	0,2985	IRD BAIXO

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) – Escolas urbanas	Desvio Padrão de Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)	Classificação
631	Guapiaçu	2,2014	0,4454	IRD BAIXO
632	Tremembé	2,1939	0,5166	IRD BAIXO
633	Mira Estrela	2,1862	0,4391	IRD BAIXO
634	Rancharia	2,1856	0,4891	IRD BAIXO
635	Ibaté	2,1747	0,4963	IRD BAIXO
636	Taubaté	2,1473	0,3908	IRD BAIXO
637	Itu	2,1418	0,5267	IRD BAIXO
638	Jacupiranga	2,1307	0,7846	IRD BAIXO
639	Jacareí	2,1088	0,6186	IRD BAIXO
640	Severínia	2,0672	0,4722	IRD BAIXO
641	São Sebastião	2,0190	0,5193	IRD BAIXO
642	Ilhabela	1,9430	0,4767	IRD BAIXO
643	General Salgado	1,9227	0,3500	IRD BAIXO
644	Macaubal	1,6293	0,3649	IRD BAIXO

APÊNDICE F – IRD EF (ENSINO FUNDAMENTAL)

IRD ALTO:

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) - Escolas de Ensino Fundamental	População (nº de habitantes)
1	Sagres	4,8670	2.474
2	Turiúba	4,7867	1.818
3	Florínea	4,7578	3.851
4	Brejo Alegre	4,7225	2.565
5	Inúbia Paulista	4,6914	3.615
6	Guareí	4,6691	15.013
7	Cosmorama	4,5911	8.719
8	Santa Cruz da Esperança	4,5270	2.116
9	Aparecida d'Oeste	4,4705	4.086
10	Guarani d'Oeste	4,4612	1.968
11	Santa Cruz da Conceição	4,4495	4.277
12	Fartura	4,4457	16.641
13	Tanabi	4,4136	25.265
14	Bocaina	4,3741	11.259
15	Espírito Santo do Turvo	4,3707	4.157
16	São João do Pau d'Alho	4,3677	2.242
17	Guararapes	4,3354	31.043
18	Piquerobi	4,3219	3.264
19	Planalto	4,3174	4.389
20	Valentim Gentil	4,3154	14.098
21	Onda Verde	4,3123	4.771
22	Duartina	4,3120	12.328
23	Santa Lúcia	4,2774	7.149
24	Glicério	4,2624	4.138
25	Saltinho	4,2473	8.161
26	Gália	4,2355	6.380
27	Emilianópolis	4,2275	3.014
28	Nantes	4,2183	2.660
29	Pedrinhas Paulista	4,2124	2.804
30	Tarabai	4,1793	6.536
31	Jaci	4,1765	7.613
32	Analândia	4,1676	4.589
33	Nuporanga	4,1671	7.391
34	Palmeira d'Oeste	4,1641	8.903
35	Paraíso	4,1596	6.099
36	Bento de Abreu	4,1568	2.606
37	Ribeirão do Sul	4,1499	4.677
38	Itaí	4,1489	25.180
39	São José do Barreiro	4,1447	3.853
40	Arealva	4,1439	8.130
41	Cananéia	4,1302	12.289

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) - Escolas de Ensino Fundamental	População (nº de habitantes)
42	Sales Oliveira	4,1185	11.411
43	Gabriel Monteiro	4,1119	2.763
44	Três Fronteiras	4,1072	6.804
45	São José da Bela Vista	4,0978	7.626
46	São Bento do Sapucaí	4,0964	11.674
47	Paulistânia	4,0925	2.090
48	Areiópolis	4,0851	10.130
49	Vargem	4,0744	10.512
50	Sarutaiá	4,0735	3.704
51	Bálsamo	4,0721	9.596
52	Porangaba	4,0612	10.451
53	Dobrada	4,0543	8.759
54	Americana	4,0416	237.240
55	Areias	4,0383	3.577
56	Bananal	4,0259	9.969
57	Ouro Verde	4,0249	7.779
58	Gavião Peixoto	4,0217	4.702
59	Guataporá	4,0195	7.320
60	Fernão	4,0177	1.656
61	Itapura	4,0064	3.979
62	Vista Alegre do Alto	4,0007	8.109
63	Pedra Bela	3,9990	6.557
64	Elisiário	3,9969	3.138
65	Jeriquara	3,9932	3.863
66	Santo Expedito	3,9927	3.000
67	Lucianópolis	3,9850	2.372
68	Lavínia	3,9834	9.689
69	Tuiuti	3,9828	6.778
70	Marabá Paulista	3,9775	4.573
71	Mariópolis	3,9747	3.513
72	Arapeí	3,9665	2.330
73	Ocaçu	3,9613	4.331
74	Cabreúva	3,9612	47.011
75	Ubirajara	3,9526	5.132
76	Adolfo	3,9445	4.351
77	Reginópolis	3,9329	7.662
78	Pongá	3,9322	3.395
79	Júlio Mesquita	3,9315	4.254
80	Guará	3,9226	18.606
81	São João das Duas Pontes	3,9008	2.580
82	Cedral	3,8976	12.618
83	Pariquera-Açu	3,8965	19.233
84	Nova Luzitânia	3,8939	2.837
85	Restinga	3,8801	6.404
86	Bofete	3,8719	10.460
87	Joanópolis	3,8640	12.815
88	Cristais Paulista	3,8303	9.272

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) - Escolas de Ensino Fundamental	População (nº de habitantes)
89	Zacarias	3,8091	2.692
90	Ubarana	3,8074	5.365
91	Motuca	3,7991	4.034
92	Cássia dos Coqueiros	3,7991	2.799
93	Adamantina	3,7893	34.687
94	Bernardino de Campos	3,7858	11.607
95	Ribeirão Bonito	3,7821	10.989
96	Paraibuna	3,7758	17.667
97	Águas de Santa Bárbara	3,7737	7.177
98	Laranjal Paulista	3,7725	26.261
99	Oscar Bressane	3,7618	2.470
100	Lagoinha	3,7539	5.083
101	Osasco	3,7498	728.615
102	Matão	3,7442	79.033
103	Mesópolis	3,7397	1.952
104	Dolcinópolis	3,7360	2.207
105	Nova Europa	3,7360	9.311
106	Atibaia	3,7316	158.647
107	Rubiácea	3,7273	2.700
108	Igarapava	3,7221	26.212
109	Tabatinga	3,7209	14.769
110	Sales	3,7191	6.437
111	Pirassununga	3,7183	73.545
112	Sabino	3,6998	5.112
113	Ipiguá	3,6949	6.761
114	Álvaro de Carvalho	3,6865	4.808
115	Águas de São Pedro	3,6864	2.780
116	Sebastianópolis do Sul	3,6769	3.130
117	Barra Bonita	3,6564	34.346
118	Lourdes	3,6540	1.950
119	Urupês	3,6470	13.744
120	Caconde	3,6363	17.101
121	São Carlos	3,6311	254.857
122	Bom Jesus dos Perdões	3,6288	22.006
123	Itaquaquetuba	3,5983	369.275
124	Paulínia	3,5966	110.537
125	Mogi Mirim	3,5948	92.558
126	Boa Esperança do Sul	3,5927	12.978
127	Dourado	3,5801	8.096
128	Barra do Turvo	3,5593	6.876
129	Serra Azul	3,5535	12.746
130	Monte Azul Paulista	3,5451	18.151
131	Pompéia	3,5358	20.196
132	Pindorama	3,4191	14.542
133	Guaraci	3,3915	10.350

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) - Escolas de Ensino Fundamental	População (nº de habitantes)
134	Biritiba Mirim	3,3622	29.683
135	Piquete	3,3491	12.490
136	Junqueirópolis	3,3082	20.448
137	Orindiúva	3,2355	6.024
138	Teodoro Sampaio	3,1742	22.173
139	Estrela do Norte	3,0882	2.703

IRD MÉDIO:

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) - Escolas de Ensino Fundamental	População (nº de habitantes)
1	Pirangi	4,6488	10.885
2	Monte Castelo	4,2447	4.222
3	Pratânia	4,1999	5.126
4	Boracéia	4,1875	4.715
5	Barbosa	4,1568	5.640
6	Valparaíso	4,1491	24.241
7	Santo Antônio do Jardim	4,0969	6.126
8	Pirajuí	4,0908	22.431
9	Borebi	4,0649	2.713
10	Monções	4,0625	1.937
11	Itapirapuã Paulista	4,0600	4.306
12	Avanhandava	4,0301	11.263
13	Flórida Paulista	4,0300	12.958
14	Flora Rica	4,0147	1.487
15	Itaporanga	4,0064	14.085
16	Vitória Brasil	4,0054	1.794
17	Suzanópolis	3,9893	3.408
18	Iepê	3,9621	7.619
19	Juquitiba	3,9615	27.404
20	Santa Cruz das Palmeiras	3,9576	28.864
21	Piratininga	3,9567	15.108
22	Santa Albertina	3,9542	6.393
23	Tapiraí	3,9442	7.996
24	Bilac	3,9397	7.319
25	Pacaembu	3,9353	14.877
26	Nipoã	3,9312	4.750
27	Barão de Antonina	3,9152	3.531
28	Itaju	3,9028	3.618
29	Clementina	3,8720	6.982
30	Bauru	3,8613	379.146
31	Palestina	3,8467	11.476
32	São Pedro do Turvo	3,8244	7.217

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) - Escolas de Ensino Fundamental	População (nº de habitantes)
33	Avaré	3,8222	92.805
34	Alvinlândia	3,8164	2.885
35	Valinhos	3,8006	126.373
36	Quadra	3,7962	3.405
37	Corumbataí	3,7642	4.195
38	Populina	3,7641	4.127
39	Cesário Lange	3,7638	19.048
40	Santópolis do Aguapeí	3,7561	3.899
41	Águas de Lindóia	3,7559	17.930
42	Taiacu	3,7378	5.677
43	Taguaí	3,7361	12.669
44	Carapicuíba	3,7223	386.984
45	Trabiju	3,7185	1.682
46	Queluz	3,7170	9.159
47	Potirendaba	3,7151	18.496
48	Cardoso	3,7085	11.345
49	Platina	3,7059	3.025
50	Monte Aprazível	3,7008	22.280
51	Álvares Florence	3,6859	3.915
52	Tupi Paulista	3,6843	15.854
53	Itatinga	3,6802	19.070
54	Pardinho	3,6689	7.153
55	Fernando Prestes	3,6682	5.942
56	Buritama	3,6666	17.210
57	Mendonça	3,6594	6.159
58	Caçapava	3,6575	96.202
59	Nova Independência	3,6543	4.609
60	Guaraçaí	3,6491	7.441
61	Vargem Grande Paulista	3,6473	50.415
62	Américo Brasiliense	3,6392	33.019
63	Alto Alegre	3,6383	3.841
64	Alumínio	3,6381	17.301
65	Arujá	3,6356	86.678
66	Pontalinda	3,6352	4.127
67	Elias Fausto	3,6334	17.699
68	Aguai	3,6278	32.072
69	Pedranópolis	3,6262	2.787
70	Batatais	3,6211	58.402
71	Santa Rita d'Oeste	3,6148	2.733
72	Irapuru	3,6146	7.085
73	Dois Córregos	3,6135	24.510
74	Estrela d'Oeste	3,6130	9.417
75	Embu das Artes	3,6126	250.691
76	São Lourenço da Serra	3,6080	16.067
77	São Joaquim da Barra	3,6069	48.558
78	Ibirarema	3,6037	6.385

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) - Escolas de Ensino Fundamental	População (nº de habitantes)
79	São Miguel Arcanjo	3,6022	32.039
80	Martinópolis	3,6022	24.881
81	Canitar	3,5909	6.283
82	Colina	3,5832	18.486
83	Iperó	3,5829	36.459
84	Salto de Pirapora	3,5803	43.748
85	Piracaia	3,5799	26.029
86	Jaborandi	3,5784	6.221
87	Pereiras	3,5743	8.737
88	Tietê	3,5724	37.663
89	São João de Iracema	3,5694	1.846
90	Cajuru	3,5633	23.830
91	Rubinéia	3,5614	3.833
92	Promissão	3,5607	35.131
93	Vera Cruz	3,5590	10.176
94	Iacanga	3,5549	10.437
95	Divinolândia	3,5454	11.158
96	Boituva	3,5398	61.081
97	Mirassolândia	3,5362	4.669
98	Taquaral	3,5320	2.619
99	Palmares Paulista	3,5282	9.650
100	São Paulo	3,5281	11.451.999
101	Santo Antônio do Pinhal	3,5247	7.133
102	Bertioga	3,5150	64.188
103	Cachoeira Paulista	3,5110	31.564
104	Tejupá	3,5095	4.127
105	Santa Ernestina	3,5040	6.118
106	São Simão	3,5018	13.442
107	Tarumã	3,5016	14.882
108	Lupércio	3,4978	3.981
109	Mogi Guaçu	3,4953	153.658
110	Campos Novos Paulista	3,4942	4.888
111	São Caetano do Sul	3,4851	165.655
112	Itapetininga	3,4824	157.790
113	Tabapuã	3,4758	11.323
114	Buri	3,4758	20.250
115	Santa Rosa de Viterbo	3,4744	23.411
116	Avai	3,4690	4.483
117	Guaíra	3,4670	39.279
118	Itirapuã	3,4650	5.779
119	Araraquara	3,4648	242.228
120	Tatuí	3,4637	123.942
121	Suzano	3,4611	307.429
122	Ariranha	3,4601	7.602
123	Penápolis	3,4505	61.679
124	Buritizal	3,4479	4.356
125	Echaporã	3,4406	6.205

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) - Escolas de Ensino Fundamental	População (nº de habitantes)
126	Guzolândia	3,4406	4.246
127	Sorocaba	3,4394	723.682
128	Mirandópolis	3,4382	27.983
129	Ribeirão Branco	3,4307	18.627
130	Ribeirão Corrente	3,4306	4.608
131	Guaimbê	3,4304	5.512
132	Terra Roxa	3,4252	7.904
133	Irapuã	3,4215	6.867
134	Marília	3,4180	237.627
135	Taquarivaí	3,4154	6.876
136	Chavantes	3,4150	12.211
137	Parapuã	3,4147	10.580
138	Ipaussu	3,4145	13.712
139	Holambra	3,4127	15.094
140	São José do Rio Pardo	3,4095	52.205
141	Engenheiro Coelho	3,4085	19.566
142	Cosmópolis	3,4076	59.773
143	Campos do Jordão	3,4071	46.974
144	Torre de Pedra	3,4070	2.046
145	Icém	3,4035	7.819
146	Marapoama	3,3945	3.292
147	Brotas	3,3916	23.898
148	Cunha	3,3887	22.110
149	Queiroz	3,3843	3.265
150	Regente Feijó	3,3835	20.145
151	Ferraz de Vasconcelos	3,3794	179.198
152	Araras	3,3783	130.866
153	Santo Antônio da Alegria	3,3765	6.775
154	Tambaú	3,3755	21.435
155	Piacatu	3,3752	5.519
156	Pindamonhangaba	3,3738	165.428
157	Serrana	3,3708	43.909
158	Indaiatuba	3,3697	255.748
159	Riolândia	3,3669	10.309
160	Itirapina	3,3655	16.148
161	Rincão	3,3627	9.098
162	Piraju	3,3615	29.436
163	Ribeirão Grande	3,3545	7.450
164	Dumont	3,3530	9.471
165	Espírito Santo do Pinhal	3,3518	39.816
166	Santa Clara d'Oeste	3,3496	2.598
167	Caiuá	3,3460	5.466
168	Conchal	3,3452	28.101
169	Cruzália	3,3451	2.108
170	Nova Granada	3,3437	19.419
171	Orlândia	3,3422	38.319

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) - Escolas de Ensino Fundamental	População (nº de habitantes)
172	Socorro	3,3409	40.122
173	Rosana	3,3403	17.440
174	Lucélia	3,3375	20.061
175	Parisi	3,3216	2.892
176	Santa Isabel	3,3191	53.174
177	Capela do Alto	3,3166	22.866
178	São José do Rio Preto	3,3115	480.393
179	Óleo	3,3114	2.512
180	Cajati	3,3112	28.515
181	São João da Boa Vista	3,3067	92.547
182	Pedregulho	3,3063	15.525
183	Sarapuí	3,3011	10.369
184	Mairinque	3,3009	50.027
185	Angatuba	3,3007	24.022
186	Itatiba	3,3007	121.590
187	Jaú	3,2900	133.497
188	Jales	3,2863	48.776
189	Colômbia	3,2855	6.629
190	Cravinhos	3,2841	33.281
191	Porto Ferreira	3,2815	52.649
192	Nova Canaã Paulista	3,2811	2.032
193	Charqueada	3,2769	15.535
194	Nova Castilho	3,2710	1.062
195	Itapeçerica da Serra	3,2666	158.522
196	Arandu	3,2661	6.885
197	Jundiaí	3,2616	443.221
198	Itapira	3,2594	72.022
199	Macatuba	3,2536	16.829
200	Ipeúna	3,2528	6.831
201	Francisco Morato	3,2421	165.139
202	Capão Bonito	3,2416	46.337
203	Votuporanga	3,2384	96.634
204	São Bernardo do Campo	3,2366	810.729
205	Macedônia	3,2363	3.963
206	Araçatuba	3,2361	200.124
207	Louveira	3,2296	51.847
208	Mauá	3,2216	418.261
209	Cordeirópolis	3,2197	24.514
210	Porto Feliz	3,2192	56.497
211	Lorena	3,2124	84.855
212	Ituverava	3,2075	37.571
213	Itanhaém	3,2059	112.476
214	Iaras	3,2029	8.010
215	Bragança Paulista	3,1997	176.811
216	Itapevi	3,1979	232.297
217	Aparecida	3,1973	32.569
218	Igaratá	3,1938	10.605

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) - Escolas de Ensino Fundamental	População (nº de habitantes)
219	Piracicaba	3,1822	423.323
220	Panorama	3,1787	14.964
221	Jambeiro	3,1781	6.397
222	Tapiratiba	3,1770	11.816
223	Paranapanema	3,1720	19.395
224	Igarapu do Tietê	3,1677	23.106
225	Andradina	3,1673	59.783
226	Ribeirão dos Índios	3,1651	2.025
227	Canas	3,1608	4.931
228	Turmalina	3,1598	1.669
229	Pitangueiras	3,1585	33.674
230	Cubatão	3,1579	112.476
231	Jarinu	3,1485	37.535
232	Getulina	3,1479	10.232
233	Cajobi	3,1468	9.133
234	Estiva Gerbi	3,1408	11.295
235	Euclides da Cunha Paulista	3,1408	7.924
236	São Luiz do Paraitinga	3,1377	10.337
237	Olímpia	3,1252	55.074
238	Bariri	3,1249	31.595
239	Peruíbe	3,1218	68.352
240	Uchoa	3,1213	10.394
241	Diadema	3,1209	393.237
242	Botucatu	3,1121	145.155
243	Eldorado	3,1114	13.069
244	Fernandópolis	3,1083	71.186
245	Vinhedo	3,1029	76.540
246	Santo Antônio do Aracanguá	3,1015	8.379
247	Paulicéia	3,0954	7.955
248	Cotia	3,0882	274.413
249	Monteiro Lobato	3,0829	4.138
250	São Manuel	3,0672	37.289
251	Luiziânia	3,0658	4.701
252	Rio Claro	3,0459	201.418
253	Cerquilha	3,0428	44.695
254	Mogi das Cruzes	3,0405	451.505
255	Natividade da Serra	3,0249	6.999
256	Catanduva	3,0231	115.791
257	Mococa	3,0024	67.681
258	Potim	3,0015	20.392
259	Ribeirão Pires	2,9952	115.559
260	Birigui	2,9942	118.979
261	Viradouro	2,9929	17.414
262	Américo de Campos	2,9923	5.870
263	Sumaré	2,9787	279.545
264	Santo Anastácio	2,9724	17.963

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) - Escolas de Ensino Fundamental	População (nº de habitantes)
265	Guarujá	2,9573	287.634
266	Itapeva	2,9566	89.728
267	Mongaguá	2,9563	61.951
268	Hortolândia	2,9487	236.641
269	Morungaba	2,9325	13.720
270	Lins	2,9315	74.779
271	Salesópolis	2,9298	15.202
272	Cândido Mota	2,9273	29.449
273	Nova Odessa	2,9228	62.019
274	Agudos	2,9220	37.680
275	Santa Cruz do Rio Pardo	2,9122	46.442
276	São Sebastião da Gramma	2,9047	10.441
277	Indiaporã	2,8994	4.035
278	Mairiporã	2,8987	93.853
279	Sud Mennucci	2,8950	7.355
280	Leme	2,8935	98.161
281	Praia Grande	2,8832	349.935
282	Assis	2,8751	101.409
283	Luís Antônio	2,8743	12.265
284	Franco da Rocha	2,8697	144.849
285	Pinhalzinho	2,8655	15.224
286	Araçoiaba da Serra	2,8628	32.443
287	Ibirá	2,8550	11.690
288	Presidente Epitácio	2,8405	39.505
289	Cajamar	2,8151	92.689
290	Itararé	2,8078	44.438
291	Monte Alto	2,7942	47.574
292	Paraguaçu Paulista	2,7465	41.120
293	Bebedouro	2,7370	76.373
294	Ibitinga	2,7267	60.033
295	Guarulhos	2,7113	1.291.771
296	São Pedro	2,6907	38.256
297	Itápolis	2,6819	39.493
298	Ribeirão Preto	2,4120	698.642
299	Dracena	2,2303	45.474

IRD BAIXO:

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) - Escolas de Ensino Fundamental	População (nº de habitantes)
1	Santa Mercedes	4,0614	2.956
2	Balbinos	3,7147	3.887
3	Lindóia	3,7024	7.014
4	Pereira Barreto	3,6487	24.095

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) - Escolas de Ensino Fundamental	População (nº de habitantes)
5	Taiúva	3,6302	6.548
6	Mirante do Paranapanema	3,5339	15.917
7	Ilha Comprida	3,5279	13.419
8	Santa Bárbara d'Oeste	3,5233	183.347
9	Jacupiranga	3,5232	16.097
10	Votorantim	3,5019	127.923
11	Embu-Guaçu	3,5007	66.970
12	Aramina	3,4587	5.420
13	Novais	3,4577	4.412
14	Neves Paulista	3,3853	9.699
15	Itajobi	3,3815	16.989
16	Itariri	3,3773	15.528
17	Osvaldo Cruz	3,3586	31.272
18	Itapuí	3,3564	13.659
19	Ibiúna	3,3487	75.605
20	Ourinhos	3,3381	103.970
21	Salto Grande	3,3124	9.050
22	Campina do Monte Alegre	3,2934	5.954
23	Cândido Rodrigues	3,2874	2.889
24	Pedreira	3,2691	43.112
25	Taquaritinga	3,2681	52.260
26	Poá	3,2560	103.765
27	Tupã	3,2551	63.928
28	Pedro de Toledo	3,2520	11.281
29	São Roque	3,2459	79.484
30	Monte Alegre do Sul	3,2458	8.627
31	Campinas	3,2430	1.139.047
32	Narandiba	3,2331	5.713
33	Bady Bassitt	3,2279	27.260
34	Braúna	3,2270	5.356
35	Pradópolis	3,2250	17.078
36	Quatá	3,1693	13.163
37	Ipuã	3,1689	14.454
38	Altair	3,1688	3.451
39	Magda	3,1577	3.165
40	Descalvado	3,1560	31.756
41	Guaíçara	3,1483	11.239
42	Miguelópolis	3,1214	19.441
43	Nhandeara	3,1211	9.852
44	Santo Antônio de Posse	3,1174	23.244
45	Taciba	3,1117	6.260
46	Mombuca	3,1064	3.722
47	Santa Gertrudes	3,0919	23.611
48	Patrocínio Paulista	3,0653	14.512
49	Guapiara	3,0638	17.071
50	Jardinópolis	3,0595	45.282

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) - Escolas de Ensino Fundamental	População (nº de habitantes)
51	Presidente Prudente	3,0575	225.668
52	Guariba	3,0568	37.498
53	Sete Barras	3,0484	12.730
54	Limeira	3,0442	291.869
55	Conchas	3,0395	15.232
56	Casa Branca	3,0313	28.083
57	Juquiá	3,0100	17.154
58	Capivari	2,9944	50.068
59	Alambari	2,9885	6.141
60	Guaratinguetá	2,9820	118.044
61	Santo André	2,9814	748.919
62	José Bonifácio	2,9677	36.633
63	Barra do Chapéu	2,9668	5.179
64	Maracá	2,9606	12.673
65	Paranapuã	2,9582	4.031
66	Lençóis Paulista	2,9556	#N/D
67	Paulo de Faria	2,9478	7.400
68	Castilho	2,9394	19.977
69	Álvares Machado	2,9191	27.255
70	Presidente Bernardes	2,9130	14.490
71	Sertãozinho	2,9010	126.887
72	Pontes Gestal	2,8927	2.387
73	Campo Limpo Paulista	2,8890	77.632
74	São Vicente	2,8780	329.911
75	Caraguatatuba	2,8704	134.873
76	Morro Agudo	2,8617	27.933
77	Santa Adélia	2,8593	14.018
78	Riversul	2,8541	5.599
79	Cafelândia	2,8513	16.654
80	Roseira	2,8453	10.832
81	Piedade	2,8424	52.970
82	Barretos	2,8377	122.485
83	Jaguariúna	2,8322	59.347
84	Mineiros do Tietê	2,8274	11.230
85	Pilar do Sul	2,8270	27.619
86	Oriente	2,8261	6.085
87	Santa Rita do Passa Quatro	2,8234	24.833
88	Rio das Pedras	2,8217	31.328
89	Nova Aliança	2,8094	6.693
90	Taboão da Serra	2,8071	273.542
91	Artur Nogueira	2,8067	51.456
92	Anhembi	2,7965	5.674
93	Iguape	2,7917	29.115
94	Jaboticabal	2,7894	71.821
95	Marinópolis	2,7854	1.860
96	Pederneiras	2,7727	44.827
97	Amparo	2,7699	68.008

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) - Escolas de Ensino Fundamental	População (nº de habitantes)
98	Garça	2,7616	42.110
99	Meridiano	2,7494	4.572
100	Auriflama	2,7476	13.692
101	Catiguá	2,7327	7.003
102	Monte Mor	2,7283	64.662
103	Ilha Solteira	2,7224	25.549
104	Bom Sucesso de Itararé	2,7095	3.555
105	Miracatu	2,7064	18.553
106	Brodowski	2,6954	25.201
107	Caieiras	2,6936	95.032
108	Santa Fé do Sul	2,6853	34.794
109	Barrinha	2,6822	32.092
110	Santos	2,6779	418.608
111	Ouroeste	2,6627	10.294
112	Novo Horizonte	2,6609	38.324
113	Presidente Venceslau	2,6489	35.201
114	Franca	2,6484	352.536
115	Santa Branca	2,6398	13.975
116	Ubatuba	2,6370	92.981
117	Santana de Parnaíba	2,5917	154.105
118	Altinópolis	2,5854	16.818
119	Várzea Paulista	2,5779	115.771
120	Guararema	2,5778	31.236
121	Itu	2,5723	168.240
122	Cruzeiro	2,5698	74.961
123	Palmital	2,5675	19.594
124	Timburi	2,5062	2.464
125	Jandira	2,5040	118.045
126	Jacareí	2,4700	240.275
127	Severínia	2,4631	14.576
128	Mira Estrela	2,4376	3.126
129	Guapiaçu	2,4261	21.711
130	Barueri	2,3952	316.473
131	João Ramalho	2,3944	4.371
132	Quintana	2,3836	7.038
133	São José dos Campos	2,3786	697.054
134	Guarantã	2,3763	6.427
135	Pontal	2,3026	37.607
136	Nazaré Paulista	2,3015	18.217
137	Araçariguama	2,2768	21.522
138	Rancharia	2,2717	28.588
139	São Sebastião	2,2093	81.595
140	Ibaté	2,1654	32.178
141	General Salgado	2,1336	10.312
142	Pirapora do Bom Jesus	2,1241	18.370
143	Taubaté	2,1124	310.739

Ordem	Município	Média do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) - Escolas de Ensino Fundamental	População (nº de habitantes)
144	Anhumas	2,0525	4.023
145	Tremembé	1,9498	51.173
146	Ilhabela	1,9171	34.934
147	Macaubal	1,8946	7.481
148	Serra Negra	1,5395	29.894