ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Anais

XI Encontro Anual da FINEDUCA (2023)

Eixo Temático
Políticas de Financiamento da Educação Básica

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

RESUMOS

A Atuação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb em Nova Palmeira-PB

Janiel César Dantas dos Santos
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande/PB – Brasil
Luciana Leandro da Silva
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande/PB – Brasil

A Classificação das Despesas com Alimentação Escolar na Perspectiva de Fiscalização do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro

Geane de Figueiredo Porto Ferreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil
Marcos Felipe Gonzaga de Paiva
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

A diferenciação do custo-aluno entre escolas: uma análise a partir do Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ)

Jaqueline Aparecida Cardoso
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
Analuiza Alves da Cruz
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

A gestão dos recursos do PDDE para a efetivação da gestão democrática em escolas públicas municipais

Arlete Rocha Miranda Dória
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista/BA – Brasil
Midian Borges dos Reis Vieira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista/BA – Brasil
Siméia da Silva Carvalho
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista/BA – Brasil

A irredutibilidade de recursos financeiros na educação pública e o Plano Nacional de Educação em final de vigência

Maria Helena Augusto
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

A Política de Financiamento da Educação na Rede Estadual de Ensino do Pará nos Governos Ana Júlia (PT - 2007 a 2010) e Simão Jatene (PSDB - 2011 a 2014)

Hélio de Souza Santos
Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), Belém/PA – Brasil

A relação entre Fundeb e FPM e suas implicações para os municípios de pequeno porte
Rafael Troca Nascimento
Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto/SP – Brasil
José Marcelino de Rezende Pinto
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil

Análise da execução financeira da União nas obras do programa Proinfância
Alessandra Biscaia de Andrade
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
Patrícia Haendel de Oliveira Mota
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
Priscilla Franco Pacheco dos Santos
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

Antecedentes ao ICMS Educacional na Bahia
Marcos Oliveira Santos
Instituto Federal Baiano, Guanambi/BA – Brasil
Marcos Edgar Bassi
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil

As diretrizes e orientações legais para apoio técnico na gestão do Recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE: avanços, fragilidades e limites
Claudia Gatinho de Miranda
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
Fabricio Aarão Freire Carvalho
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
Claudete Sales da Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil

As receitas e despesas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro no contexto da pandemia da Covid-19
Jeyce Victor Turetta
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Capacidade de Financiamento e o Custo Aluno-Qualidade: uma análise das redes municipais do Paraná
Andrea Polena
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

Classificação de atores sociais nas tramitações de políticas educacionais: discussão metodológica
Micaela Passerino Gluz
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil
Daniel Tojeira Cara
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil

Composição do Quadro e Remuneração dos Funcionários das Escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul/MS
Ana Paula dos Santos Pereira Coelho
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

Condições para a educação em tempo integral: financiamento e equidade
Julia Nader Dietrich
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil
Mariana Martins Pereira
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil

Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundeb: reflexões sobre as atas das reuniões em um município paranaense
Elizete Jankoski Nogatz
Secretaria de Educação do Paraná, Curitiba/PR – Brasil

Considerações sobre o Modelo Lógico do Programa Dinheiro Direto na Escola
Valéria Viana Labrea
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil
Cristiane Regina Dourado Vasconcelos
Secretaria Municipal da Educação (SMED), Salvador/BA – Brasil
Mariana Peleje Viana
Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), Florianópolis/SC – Brasil

Custo aluno do Programa Escola de Tempo Integral em Mogi das Cruzes/SP
Kennedy José de Paula
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos/SP – Brasil

Despesas da Educação Municipal de Cachoeiro de Itapemirim – 2015 A 2020: um olhar para a educação especial
Hellen Abreu Nascimento Mangefeste
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil
Marileide Gonçalves França
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

Diálogo entre um Plano Municipal de Educação e instrumentos orçamentários municipais
Midian Borges dos Reis Vieira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista/BA – Brasil
Sandra Márcia Campos Pereira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista/BA – Brasil

Efeitos das Emendas Parlamentares Orçamentárias na Política de Assistência Financeira da União para a Educação Básica no Governo Bolsonaro

Rebeca Sousa da Silva
Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA – Brasil
Jessyca Ribeiro Duarte da Silva
Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA – Brasil
Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA – Brasil

Emendas Parlamentares Orçamentárias para a Educação no Período de 2015 a 2021: implicações para o financiamento público da educação

Safira Rego Lopes
Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA – Brasil
Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA – Brasil
Juliana Bezerra Alcobaço
Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA – Brasil

Estado do Conhecimento em Produções de Pesquisa sobre o Financiamento da Educação Pública Básica e o Controle Social

Michele Puntel
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS – Brasil
Silvana Maria Tres
Prefeitura Municipal de Rondinha, Rondinha/RS – Brasil

Execução dos Recursos do PDDE na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS: algumas constatações

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos
Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED), Salvador/BA – Brasil

Financiamento da Educação Básica e os Desafios do Núcleo Urbano Central da Rede Municipal Curitiba

Raphael Demóstenes Cardozo
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
Alessandra Biscaia de Andrade
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
Maria Fernanda Cardoso Gonçalves
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

Financiamento da Educação e as Múltiplas Territorialidades da(s) Amazônia(s) – desafios na garantia do direito à educação

Rosana Maria Gemaque Rolim
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
Antônio Cláudio Andrade dos Reis
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil

Financiamento da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim: um olhar para a escolarização dos surdos
Charles de Castro Leite
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

Financiamento da Educação Especial no Brasil no contexto do Fundeb
Silvane Sousa Rocha
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
Fabricio Aarão Freire Carvalho
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
Claudete Sales da Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil

Financiamento da educação infantil na Paraíba: um estudo sobre condições de oferta
Joedson Brito dos Santos
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande/PB – Brasil
Gabriela Oliveira Santos
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande/PB – Brasil
Emanuela Celi da Silva Ferreira
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande/PB – Brasil
Deivid Felipe dos Santos Quaresma
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande/PB – Brasil

Financiamento da Educação Infantil na Revista Fineduca: o que dizem os artigos de 2011 a 2022?
Terezinha Duarte Vieira
Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG – Brasil

Financiamento do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em Pernambuco (2009-2016)
Dayzi Silva Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE – Brasil

Financiamento e Matrículas da Educação Básica no Estado do Amapá no Contexto do Fundeb Provisório e Permanente 2009-2019-2022
Francisco Orinaldo Pinto Santiago
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
Márcia Maria dos Santos
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
Rosana Maria Gemaque Rolim
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
André Lins de Melo
Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Macapá/AP – Brasil

ICMS Educacional em Minas Gerais: omissão governamental e perda de recursos
Nicolle Zanato Moreira Monteleoni Di Francia
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Belo Horizonte/MG – Brasil
Marciano Seabra de Godoi
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Belo Horizonte/MG – Brasil

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): parâmetro adequado para mensurar a qualidade da educação?
Eliane Fernandes
Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO – Brasil

Infraestrutura Escolar como Direito à Educação
Kawany Aparecida Padilha
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

Mecanismos de complementação do Fundeb permanente: uma análise a partir de municípios paranaenses
Dhaiene de Jesus dos Reis Bruno
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
Maira Gallotti Frantz
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil
Katia Cristina Sommer Schmidt
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

Municipalização e Financiamento da Educação Básica: um estudo sobre o município de Concórdia - SC
Tayson Sander Baseggio
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó/SC – Brasil
Joviles Vitório Trevisol
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó/SC – Brasil

O acesso e a expansão da Educação Infantil em dois municípios com diferentes capacidades financeiras
Rubian Mara de Paula
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
Daniele Pereira Meira Cordeiro
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

O Financiamento da Educação Infantil no Brasil e a Necessidade de Romper com as Desigualdades Históricas
Débora Sabina da Silva Geraldo
Colégio Pedro II, Rio de Janeiro/RJ – Brasil

O Financiamento e a Gestão da Educação Municipal: os desafios na execução dos planos de educação na perspectiva dos dirigentes municipais de educação
Leandro Vitoriano da Silva
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP – Brasil
Maria Eliza Nogueira Oliveira
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP – Brasil

O Fundeb na Rede Estadual do Piauí de 2007 a 2020
Lucas Figueredo Soares
Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina/PI – Brasil
Magna Jovita Gomes de Sales e Silva
Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), Teresina/PI – Brasil
Rosana Evangelista da Cruz
Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina/PI – Brasil

O Gasto Aluno Ano no Estado de Roraima e a Diferença dos Valores Máximo e Mínimo
Maria Elcineide de Albuquerque Marialva
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil

O Novo Fundeb, o ICMS da Educação e o Direito à Educação
Maria Mikaaely Saraiva de Lima
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP – Brasil

O PNE e o PIB no Brasil: contexto social e a trajetória nos primeiros anos do plano nacional de educação (2015-2018)
Venância Josephine Grande
Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR – Brasil

O Programa Dinheiro Direto na Escola: cooperação federativa no financiamento da educação básica
Eldaronice Queiroz de Alvarenga
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil
Rosimar de Fátima Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

O Programa Dinheiro Direto na Escola e o IdeGES: o gerenciamento dos recursos pelas UEx escolares de Natal/RN
Magnólia Margarida dos Santos Morais
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN – Brasil
Magna França
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN – Brasil
Maria Aparecida dos Santos Ferreira
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal/RN – Brasil

O que Dizem as Pesquisas sobre o Financiamento da Educação Infantil Brasileira?
Raquel Zanetti Minussi
Prefeitura Municipal de Mococa, Mococa/SP – Brasil
Andreza Barbosa
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas/SP – Brasil

O VAAR na Bahia: os municípios excluídos da complementação da União que se destina a melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades
Maria Aparecida Silva de Menezes
Tribunal de Contas do Estado da Bahia (TCE/BA), Salvador/BA – Brasil

Panorama do PDDE na Região Sul (2016-2021)
Rodrigo Meleu das Neves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil
Nalú Farenzena
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

Política de Financiamento da Educação Especial na Educação Básica Paranaense (2008 a 2018): análise orçamentária
Gesilaine Mucio Ferreira
Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR – Brasil
Jani Alves da Silva Moreira
Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR – Brasil
Maria Eunice França Volsi
Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR – Brasil

Política de fomento às escolas de Ensino Médio em tempo integral: primeiras aproximações
Jean Lopes Ordéas Nascimento
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil
Isabel Granzotto Llagostera
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil

Política Estadual de Descentralização Financeira a Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro
Luciana Bandeira Barcelos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Problemas nas Prestações de Contas do PDDE: um estudo em números
Regina Maria Duarte Scherer
Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Porto Alegre/RS – Brasil
Lucia Medeiros de Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

Reflexões acerca do Financiamento da Educação Brasileira: desafios e possibilidades
Deborah Gomes Moura
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil
Michele Pazolini
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

Reflexões sobre as Condições de Acesso e de Publicidade das Leis Orçamentárias nos municípios do estado do Paraná - Ciclo Orçamentário 2018-2021
Larissa Felipe Superchinski
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
Simony Rafaeli Quirino
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

Reflexões sobre os Custos Educacionais do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos
Cleci da Cruz Martins
Secretaria Municipal de Educação (SMED), Araucária/PR – Brasil

Regime de Colaboração e os Sistemas de Ensino: um mapeamento de experiências em Belém do Pará
Marina Martins da Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
Marilene da Silva Feijão Pereira
Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), Belém/PA – Brasil
Claudete Costa Quaresma Ranieri
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil

Revisitando a discussão "dinheiro importa para qualidade da educação?": Uma análise dos indicadores de financiamento, condições de oferta e resultado
Thiago Alves
Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO – Brasil
Adriana Aparecida Dragone Silveira
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
Gabriela Schneider
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

Uma Análise do Financiamento e do Gasto-Aluno da Rede Municipal de Ensino de Teresina/PI
Valquira Macêdo Cantuário
Escola Municipal Torquato Neto, Teresina/PI – Brasil
Francislene Santos Castro
Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina/PI – Brasil

ISSN: 2595-136X

Valor Aluno Ano Redução de Desigualdades - VAAR (!)

Nalú Farenzena
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil
Micaela Passerino Gluz
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil
Rosa Maria Pinheiro Mosna
Professora Aposentada

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

A Atuação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb em Nova Palmeira-PB

Janiel César Dantas dos Santos
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande/PB – Brasil
geojaniel@gmail.com

Luciana Leandro da Silva
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande/PB – Brasil
luciana.leandro@professor.ufcg.edu.br

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como objeto o Conselho de Acompanhamento e Controle Social (Cacs) do Fundeb de um município de pequeno porte localizado na região do alto Seridó paraibano chamado Nova Palmeira. A escolha desse tema deve-se, especialmente, a constatação de atrasos no pagamento dos profissionais do magistério e o envolvimento do autor como representante do sindicato dos Servidores públicos Municipais do Seridó e Curimataú (Sinpuc) e também como conselheiro do Cacs/Fundeb no referido município. O objetivo principal da pesquisa foi analisar a participação do referido Conselho no município de Nova Palmeira/PB bem como suas contribuições, limites e desafios na fiscalização dos recursos da educação no período de 2007 a 2020.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada a partir da revisão da literatura e da análise de documentos oficiais em nível federal e municipal, tais como: Constituição Federal de 1988, Lei n. 9.394/1996, Lei nº 11.494/2007 que cria o Fundeb; Lei nº 091/2007, o Regimento Interno e os registros de atas das reuniões do Cacs/Fundeb de Nova Palmeira no período de 2007 a 2020.

Resultados e Discussões

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu em seu art. 212 os percentuais a serem aplicados na educação, em que estados e municípios devem aplicar nunca menos de 25% e a União 18% da receita de impostos em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Sem dúvida, o estabelecimento de uma vinculação percentual mínima de recursos representou um marco importante no financiamento da educação, ainda que a responsabilidade maior tenha ficado a cargo dos municípios, entes com menor capacidade em termos financeiros.

Nos anos 1990, sob a égide do neoliberalismo, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), com o qual foram institucionalizados os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (Cacs). A criação do fundo de iniciativa do governo federal passou a vigorar obrigatoriamente de 1998

a 2006, subordinado às orientações dos organismos internacionais de priorização apenas do ensino fundamental público (Davies, 2006). Em 2007 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que ampliou a responsabilidade da União na complementação dos recursos da educação e atribuiu maior importância ao controle social para garantir que os recursos destinados às ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica fossem aplicados, ampliando também o número de representações no Cacs. Para Bobbio (1987), os conselhos são fundamentais para articular melhor as respostas aos problemas entre a democracia representativa e a democracia direta. Nesse sentido, os espaços políticos devem ser ocupados pela sociedade civil para garantir a participação, outrora preenchidos por representantes da classe dominante.

Em Nova Palmeira/PB, o Conselho do Fundeb foi criado pela Lei Municipal nº 091/2007 de 09 de março de 2007, com a finalidade de acompanhar e controlar a repartição, transferência e aplicação dos recursos do fundo; supervisionar a realização do censo escolar e examinar os registros contábeis e os demonstrativos gerenciais mensais e atualizados relativos aos recursos repassados ou retidos da conta do Fundeb (Nova Palmeira, 2007). Participa também da fiscalização e gestão do fundo a sociedade civil que por meio do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, colabora no controle interno no âmbito municipal, conforme Lei 11.494 (Davies, 2008).

O município de Nova Palmeira, localizado na microrregião do Seridó Oriental da Paraíba, tem uma população de 4.259 habitantes, três unidades escolares, 44 professores na rede municipal, possui Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração na Educação, como também foi implantado o piso do magistério, principalmente, após as pressões do movimento sindical. Por meio da análise do livro de Atas do Conselho do Fundeb de Nova Palmeira, observou-se que entre 2007 e 2020 foram realizadas 66 reuniões, destas 48 ordinárias e 18 extraordinárias, as quais ocorreram de forma muito irregular, desconsiderando, muitas vezes, o que estava previsto em seu regimento. Entre 2007 e 2009, houveram 11 reuniões, cujas pautas trataram sobre a prestação de contas, o atraso no pagamento dos salários dos professores, a reivindicação da implantação do piso do magistério e de um espaço físico próprio para o Conselho, no entanto identifica-se poucas respostas às solicitações realizadas. Entre 2009 e 2015 ocorreram 30 reuniões, cujas principais pautas foram: falta de transparência nas prestações de contas, atraso no pagamento da folha e solicitações de aquisição de equipamentos, sendo que em 2013 foi dado o parecer de reprovação do exercício de 2012. Em 2016 ocorreu apenas uma reunião para apresentação, discussão e aprovação do parecer do PNATE[1]. A partir de 2017 nota-se uma atuação mais restrita do Conselho, limitando-se apenas a aprovação dos relatórios de prestação de contas. Observa-se a ausência de debates e discussões sobre as contas apresentadas ao Conselho, todos os relatórios, as notas e pagamentos são aprovados sem o registro de nenhuma ressalva. Analisando, mais especificamente, a questão da participação dos membros, nas gestões anteriores a 2017 estes foram mais questionadores, pois solicitaram esclarecimentos, levantaram necessidades das escolas, como o transporte escolar, pediram mais transparência e questionaram o atraso de pagamentos. A partir desse período nota-se uma retração na

[1] Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar.

crítica e na qualidade da atuação do Conselho enquanto órgão fiscalizador, algo que, coincidentemente, aconteceu no mesmo contexto em que as instituições democráticas passaram a ser fortemente atacadas no país.

Conclusão

Apesar do Fundeb ter representado um avanço, promovendo maior participação da União na complementação dos recursos e aumentando o número de membros do Cacs, isso não foi suficiente para solucionar os problemas do financiamento nem proporcionar condições efetivas para o controle e fiscalização dos recursos do Fundo. O Cacs deveria ser um mecanismo de participação da sociedade civil nas decisões e na fiscalização das ações da administração pública, mas entende-se que a política neoliberal tem interferido no sentido de esvaziar e diminuir o poder desse importante órgão deliberativo. A análise das Atas das reuniões revelou que nem sempre a participação dos membros do Conselho ocorre de forma ativa, contribuindo nas discussões, debates, proposições, críticas e sugestões. A partir de 2017 há fortes indícios de aparelhamento com a gestão municipal e a existência de práticas clientelistas, posto que a atuação do Cacs limitou-se à aprovação das despesas e receitas, sem qualquer tipo de questionamento. Observou-se que os representantes com alguma proximidade com o sindicato demonstraram uma postura ativa e estiveram mais presentes nas reuniões, fazendo questionamentos, acompanhando e fiscalizando os recursos do Fundeb. Desse modo, faz-se importante que os sindicatos e demais entidades da sociedade civil se organizem, (in)formem e instrumentalizem suas bases e representantes para que compreendam e ocupem ativamente esses espaços, de modo a aprimorar a fiscalização e aplicação dos recursos na educação básica.

Referências

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 14.ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada até a EC nº 55 de 20 de setembro de 2007. Brasília, DF: Senado, 2007.

BRASIL. Lei 9.424 de 24/12/1996. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF**. Brasília, DF. Presidência da República. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 12 de agosto de 2021.

BRASIL. Lei 11.494 de 20/06/2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Brasília, DF. Presidência da República. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 30 setembro. 2021.

DAVIES, Nicolas. **FUNDEB**: a redenção da educação básica? Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 140P.

DAVIES, Nicolas. **FUNDEB**: a redenção da educação básica? Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

NOVA PALMEIRA. **Lei nº 091/2007**. Dispõe sobre a criação do conselho municipal de acompanhamento e controle social do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação FUNDEB e dá outras providências. Nova Palmeira/PB, 2007.

PINTO, J. M.R**. O financiamento da educação na constituição de 1988**: 30 anos de mobilização social. São Paulo, 2018.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

A Classificação das Despesas com Alimentação Escolar na Perspectiva de Fiscalização do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro

Geane de Figueiredo Porto Ferreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil
geanefp@hotmail.com

Marcos Felipe Gonzaga de Paiva
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil
lipzag@gmail.com

Introdução

Garantir a materialização do direito à educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), na realidade concreta da sociedade brasileira é um desafio complexo, permeado por disputas e contradições. Nesse contexto, a atuação dos Tribunais de Contas (TCs), que são os órgãos responsáveis pelo controle externo dos atos da administração pública, emerge com ares de relevância, mostrando um viés complexo e multifacetado na vigilância do uso adequado dos recursos públicos destinados à educação, desempenhando um papel essencial na efetivação (ou não) desse direito fundamental.

O presente estudo tem como objeto a interface entre o financiamento da educação e o controle externo exercido pelos TCs. Partindo da análise da classificação dos gastos com merenda escolar efetuada pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ), quando da fiscalização das Prestações de Contas de Governo dos entes jurisdicionados, pretende-se discutir a influência do controle exercido pelas Cortes de Contas na conduta do gestor público, no que se refere à alocação efetiva dos recursos orçamentários constitucionalmente vinculados ao objeto de sua vinculação. A escolha do TCE-RJ como base de observação para o desenvolvimento da pesquisa deve-se ao fato daquele órgão utilizar critério técnico-político não amparado pela legislação que disciplina a matéria.

A pesquisa está inserida na produção acadêmica, em especial por meio dos trabalhos conduzidos por Pinto (2018) e Davies (2012), autores que analisam os desafios do financiamento da educação e da atuação dos TCs.

Metodologia

A pesquisa documental (LAVILLE e DIONNE, 1999) foi o recurso metodológico empregado, baseada principalmente nos relatórios das Prestações de Contas de Governo Municipal elaborados pelo TCE-RJ, bem como nos normativos que disciplinam, tanto o financiamento da educação quanto a atuação dos TCs.

Para a realização deste estudo optou-se por um recorte regional na análise dos relatórios das Prestações de Contas de Governo Municipal produzidos pelo TCE-RJ. Sendo

assim, a pesquisa foi executada com base nos relatórios dos municípios da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, exceto a capital, tendo em vista que o município do Rio de Janeiro é fiscalizado pelo Tribunal de Contas do Município do Rio de Janeiro. A seleção se deu a partir de critérios de materialidade expressos no montante das receitas arrecadadas e número de habitantes daquela Região.

Discussão e Resultados

A CF/88, em seu artigo 212, estabelece o percentual mínimo da receita resultante de impostos e transferências que os entes federativos devem aplicar na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), cabendo à União o percentual de dezoito por cento e à estados, Distrito Federal (DF) e municípios o percentual de vinte e cinco por cento (BRASIL, 1988).

De acordo com Pinto (2018) uma consequência natural do princípio da vinculação é a definição de quais gastos podem ser considerados com MDE. Importante ressaltar que nem todo gasto efetuado na área da educação por determinado ente federativo será considerado como MDE. As despesas com educação são mais abrangentes e englobam todos os gastos realizados com o objetivo de efetivar o direito social à educação. Já as despesas com MDE, são um tipo específico de gastos realizados para garantir a função essencial da escola e de sua administração, exclusivamente no nível de ensino prioritário para aquele ente, qual seja, para municípios - Educação Infantil e Ensino Fundamental, para estados e DF - Ensino Fundamental e Ensino Médio, para a União - Ensino Superior.

A Lei Federal nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece que tipo de gastos podem ser classificados como de MDE. Também estão listadas no texto da LDB, diversas categorias de despesas que não devem ser consideradas como destinadas à MDE, logo não são computadas para aferição do percentual mínimo de impostos para o ensino. Dentre as modalidades de despesa que **não** devem ser consideradas como MDE, o inciso IV do Artigo 71 prevê textualmente os programas suplementares de alimentação, dentre outras formas de **assistência social** (BRASIL, 1996).

Em que pese a incontestável importância da alimentação escolar para que os processos educacionais ocorram, a CF no § 4º do Art. 212 determina que os programas suplementares de alimentação serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários (diferentes daqueles definidos no *caput* para financiamento da MDE).

Em outro sentido se posiciona o TCE-RJ na classificação das despesas com aquisição de gêneros alimentícios, financiadas com recursos próprios. Tais gastos são considerados pela Corte de Contas como de MDE e são incluídos na base de cálculo para verificação do atendimento ao percentual mínimo estabelecido pelo art. 212 da CF. Esse posicionamento está expresso nos autos do Processo TCE-RJ n.º 261.276-8/01, cuja decisão, que data do exercício de 2002, estabeleceu que as despesas com programas suplementares de alimentação escolar, inclusive a remuneração de pessoal, como no caso de nutricionistas, poderiam ser custeadas com a parcela de 40% dos recursos do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2007, quando os serviços prestados fossem destinados ao ensino fundamental público (TCE/RJ, 2001). A Nota Técnica nº 5/22, que apresenta orientações aos jurisdicionados em relação a apuração do cumprimento do percentual mínimo previsto no art.

212 da CF, corrobora tal entendimento conforme fundamentação contida no processo nº 100.614-0/22 (TCE/RJ, 2022).

A metodologia adotada pelo TCE-RJ na classificação das despesas com alimentação escolar gera consequências significativas quanto mais não seja, em dois aspectos: no comprometimento na aplicação de recursos em ações efetivas de MDE, uma vez que as diretrizes adotadas influenciam na conduta do gestor, que sente-se autorizado à descumprir regras constitucionais e legais, alocando recursos de impostos no financiamento de programas que não constituem ações finalísticas da escola ou de sua administração; e na lacuna no que diz respeito às informações sobre os gastos com alimentação escolar nos relatórios de Prestação de Contas de Governo.

O quadro a seguir evidencia essa lacuna de informações. Nele estão apresentados os valores envolvidos nos cálculos efetuados pelo TCE-RJ nas Prestações de Contas de Governo relativas ao exercício de 2021. Apenas nos relatórios de quatro municípios, são apresentados com destaque os valores aplicados pelos governos, com recursos próprios, na função Alimentação e Nutrição. Nos demais relatórios pesquisados essa informação não aparece.

Quadro 1 – Despesas com MDE conforme apuração do TCE-RJ nas Prestações de Governo referentes ao exercício de 2021 – Região Metropolitana

MUNICÍPIOS	RECEITA DE IMPOSTOS	GASTOS COM MDE	% APLICADO	GASTOS SUBFUNÇÃO 306 ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO
Niterói	2.010.395.564,45	536.524.438,93	26,69	355.712,80
Maricá	1.008.289.523,60	270.066.929,23	26,78	0
Duque de Caxias	2.043.500.692,08	542.582.671,71	26,55	0
São Gonçalo	644.963.635,69	166.903.576,45	25,88	0
Nova Iguaçu	676.071.661,73	157.535.699,12	23,3	3.712.338,86
Belford Roxo	368.993.689,89	93.601.373,07	25,37	0
São João de Meriti	356.205.098,78	38.669.765,94	10,86	0
Itaborai	310.428.580,83	72.016.589,17	23,20	0
Magé	210.872.593,62	44.592.219,15	21,15	0
Itaguaí	426.886.067,94	89.272.134,91	20,91	0
Mesquita	184.126.917,19	47.710.901,02	25,91	964.955,34
Queimados	199.177.359,62	53.766.648,45	26,99	0
Nilópolis	196.552.070,65	51.147.919,54	26,02	0
Seropédica	218.559.532,25	86.631.579,93	39,64	0
Rio Bonito	117.534.787,42	35.711.093,07	30,38	0
Japeri	116.599.510,60	34.205.917,76	29,34	0
Cachoeiras de Macacu	115.513.685,89	40.322.973,76	34,91	0
Guapimirim	106.984.485,54	27.253.945,44	25,47	0
Paracambi	91.214.249,63	24.053.590,47	26,37	833.726,57
Tanguá	65.153.312,25	13.182.999,47	20,23	0

Fonte: TCE-RJ.

Sendo assim, não é possível mensurar, precisamente, o montante que os municípios da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro deixaram de aplicar em despesas típicas de educação por financiarem programas de alimentação escolar. Contudo, a reflexão proposta no presente estudo não está atrelada essencialmente à materialidade dos valores envolvidos e sim ao aspecto estrutural que atravessa tanto a formulação quanto a execução e o controle das políticas públicas que buscam garantir direitos sociais constitucionalmente estabelecidos.

Conclusões

De acordo com o ordenamento jurídico brasileiro, compete aos TCs, emitir Parecer Prévio acerca das contas prestadas anualmente pelo chefe do Poder Executivo, nos termos do disposto no art. 71, inciso I, da CF (BRASIL, 1988). O Parecer Prévio contém análise técnica e formal feita pelos TCs sobre determinados aspectos da gestão do ente público e tem o objetivo de orientar o Poder Legislativo no julgamento político das contas, que poderá ocasionar a inelegibilidade do gestor, caso as contas apresentadas sejam consideradas irregulares.

Importante ressaltar que, preocupados com a fiscalização exercida pelos TCs, muitos gestores estão mais atentos às metodologias e conceitos nos quais os órgãos de controle se baseiam em suas análises do que à efetiva realização dos objetivos socialmente relevantes das políticas de educação (DAVIES, 2012).

As disputas relativas a classificação de despesas que podem ou não ser consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino não são recentes e movimentam o cenário político há décadas. Ainda que exista dispositivo expresso na LDB para regular o tema, as lacunas deixadas na lei, derivadas da falta de definição nos embates político à época da formulação, são utilizadas para inflar os gastos com educação, gerando diversos problemas (PINTO, 2018). No vácuo da legislação, órgãos de controle, como é o caso dos Tribunais de Contas, apresentam teorias interpretativas mais inclinadas a garantir segurança jurídica aos gestores do que a assegurar a concretização dos direitos sociais.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 mai. 2022.

DAVIES, N. Tribunais de contas e os seus procedimentos de verificação dos recursos da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 19, n. 1, 2012. DOI: 10.21573/vol19n12003.25368. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25368. Acesso em: 3 maio. 2022.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, J.M.R. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, nº. 145, p. 846-869, out-dez., 2018.

RIO DE JANEIRO. Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. **Contas Municipais. Rio de Janeiro 2021**. Disponível em: https://www.tcerj.tc.br/consulta-processo/Processo. Acesso em: 10 jun. 2023

RIO DE JANEIRO. Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. **Processo n. 100.614-0/22**. Disponível em: https://www.tcerj.tc.br/consulta-processo/processo/list?numeroprocesso=100614-0/2022. Acesso em: 15 jun. 2023.

RIO DE JANEIRO. Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. **Processo n. 261276-8/01** de 2001. Disponível em: https://www.tcerj.tc.br/consulta-processo/processo/list?numeroprocesso=261276-8/2001#. Acesso em: 15 jun. 2023.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

A diferenciação do custo-aluno entre escolas: uma análise a partir do Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ)

Jaqueline Aparecida Cardoso

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

jaque.trainer@gmail.com.br

Analuiza Alves da Cruz

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

analuizaalves2993@gmail.com

Resumo

Este trabalho analisa o custo-aluno entre as escolas da Rede Municipal de Curitiba em 2021 por meio do Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ), que utiliza parâmetros aplicados igualmente para toda a rede, com exceção do tempo integral e do número de matrículas, mantidos tais como são na realidade. Assim, este estudo pretende analisar a diferenciação do custo-aluno entre escolas e como os parâmetros de diagnóstico podem impactar nos valores. Os resultados mostram que, mesmo com o controle dos parâmetros do SimCAQ, ainda existem diferenças significativas de custo-aluno entre as escolas (valor 5x maiores). Ao separar as escolas pelas etapas ofertadas, a diferença diminui, porém ainda se mantém com 4x vezes o valor mínimo. Dessa forma, tal diferença é explicada pela proporção de tempo integral ofertado, bem como o número de matrículas. Foi identificado que maior proporção da oferta de tempo integral e menor número de matrículas são encontrados nos maiores valores do CAQ.

Palavras-chave: **Financiamento da Educação. CAQ. SimCAQ. Políticas Educacionais.**

The differentiation of student costs between schools: an analysis based on the Quality Student Cost Simulator (SimCAQ)

Abstract

This work analyzes the student cost among schools in the Municipal System of Curitiba in 2021 using the Simulator Student Cost Quality (SimCAQ), which uses standards for the entire system, apart from full-time and enrollment, kept such as they are in reality. Thus, this study intends to analyze the differentiation of student cost between schools and how the diagnostic parameters can impact on the values. The results show that, even controlling the SimCAQ parameters, there are still differences in student cost between schools (5x higher values). By separating the schools by the education levels offered, the difference decreases, but it still remains at 4x times the minimum value. Thus, such a difference is explained by the proportion of full-time offered, as well as the number of enrollments. It was identified that a greater proportion of full-time offer and a smaller number of enrollments are found in the highest values of the CAQ.

Keywords: **Education Financing. CAQ. SimCAQ. Educational Policies.**

La diferenciación de costos estudiantiles entre escuelas: un análisis basado en el Quality Student Cost Simulator (SimCAQ)

Resumen

Este trabajo analiza el alumno-costo entre las escuelas de la Red Municipal de Curitiba en 2021 utilizando el Simulador Alumno-Costo Calidad (SimCAQ), que utiliza estándares igualmente aplicados, a excepción de la jornada completa y la matrícula, como son en la realidad. Por lo tanto, este estudio pretende analizar la diferenciación del alumno-costo entre las escuelas y cómo los parámetros de diagnóstico pueden impactar en los valores. Los resultados muestran que, incluso controlando los parámetros de SimCAQ, aún existen diferencias en el costo por estudiante entre las escuelas (valores 5 veces más altos). Al separar las escuelas por las etapas ofertadas, la diferencia disminuye, pero aún se mantiene en 4x veces el valor mínimo. Así, tal diferencia se explica por la proporción de jornada completa, así como por el número de matrículas. Se identificó que una mayor proporción de la oferta de tiempo completo y un menor número de matrículas se encuentran en los valores más altos del CAQ.

Palabras-clave: **Financiamiento de la Educación. CAQ. SimCAQ. Políticas Educativas.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

A gestão dos recursos do PDDE para a efetivação da gestão democrática em escolas públicas municipais

Arlete Rocha Miranda Dória
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista/BA – Brasil
arletedoria@bol.com.br

Midian Borges dos Reis Vieira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista/BA – Brasil
midian.vieira2021@gmail.com

Siméia da Silva Carvalho
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista/BA – Brasil
meiajv@gmail.com

Introdução

Entre as fontes de financiamento da educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), repassado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas, constitui-se como uma transferência legal para apoio técnico e financeiro, suplementar que, dentre seus objetivos, busca "[...] incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social" (BRASIL, 2021, art. 6º).

Nesse contexto, a gestão e o acompanhamento dos recursos do PDDE que integram o financiamento da educação básica perpassam pela gestão democrática, sobretudo se compreendermos que "a gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação" (CURY, 2012, p. 165), principalmente, quando consideramos as funções redistributiva e supletiva da União, previstas na Constituição de 1988, ratificadas na meta 20 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista (Lei nº 2.108/2016).

Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo analisar as contribuições da gestão dos recursos do PDDE para a efetivação da gestão democrática em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-BA.

Metodologia

O estudo foi baseado na Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe que, segundo Mainardes (2006), constitui-se por três principais contextos contínuos e inter-relacionados: de influência, da produção de textos e o contexto da prática. O último escolhido para a análise, pois, de acordo com o autor, no contexto da prática a política é recriada em função dos diferentes interesses e concepções dos atores que dela fazem uso. Assim, debruçamos sobre as dimensões relacional e financeira para a realização da análise.

Utilizamos a metodologia de natureza qualitativa que "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (MINAYO, 2002, p. 19). Trata-se de uma pesquisa empírica, com análise bibliográfica e documental e a coleta de dados ocorreu por meio do questionário estruturado (perguntas abertas, de múltipla escolha e de resposta múltipla) enviado, por meio da plataforma Google Forms, para 103 diretores escolares da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista.

Resultados e discussões

Segundo o Plano de Dados Abertos (PDA), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995, denominado como Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), por meio da Resolução nº 12, de 10 maio de 1995, do Conselho Deliberativo do FNDE. Posteriormente, foi instituído pela Medida Provisória nº 1.784-1, de 13 de janeiro de 1999 em seu Artigo 8º, recebendo o nome de PDDE, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social.

O PDDE tem amparo legal na Constituição Federal de 1988 (Artigo 211) que preconiza a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração entre os três entes federados, determinando no §1º a função redistributiva e supletiva da União, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, na linha dessas deliberações, determina no Art. 15 que os Sistemas de Ensino devem conferir autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às unidades escolares públicas de educação básica. De igual modo, a pretensa autonomia é refletida na estratégia 19.7 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005 de 15 de junho de 2014, para a efetivação da gestão democrática (meta 19) quanto ao acompanhamento dos repasses e execução dos recursos da política educacional (em caráter redistributivo e suplementar).

O Art. 2 da Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021, prescreve a destinação anual do PDDE pelo FNDE, reiterando o incentivo à participação coletiva, coadunando com o princípio da gestão democrática que se expressa nos documentos legais. Assim, a forma de gestão colegiada dos recursos do PDDE apresenta-se como "diretriz de participação coletiva, transparente e democrática sobre as necessidade e decisões a serem tomadas no espaço educativo" (VIANA, 2020, p. 35).

A rede municipal de ensino Vitória da Conquista possui um total de 149 unidades escolares, com 103 diretores. A análise da contribuição da gestão dos recursos do PDDE para a efetivação da gestão democrática considerou as respostas de 35 diretores respondentes (34%) do total. Quanto aos programas recebidos diretamente pelo Governo Federal: 35 escolas (100%) são contempladas com Educação Conectada; 34 (97%) com o PDDE Básico (Cartão); 20 (57%) com o Programa Tempo de Aprender; 4 (11%) com Educação e Família; e 3 (9%) com o Programa Sala de Recursos.

No que se refere à participação da comunidade escolar na gestão dos recursos do PDDE: 28,6% dos diretores consideraram ótima; 65,7% consideram boa; e 5,7% fraca. Isso

denota que a exigência legal de coletivos deliberativos para a execução do PDDE converge para "uma estrutura mais democrática e permeável à participação de todos os segmentos da escola nas decisões" (ADRIÃO; PERONI, 2007, p. 8). Contudo, foram pontuadas dificuldades para garantir participação: 82,9% marcam dificuldades em conciliar horários entre os diversos segmentos; 28,6% indica a falta de interesse da comunidade em participar da gestão dos recursos; 11,4% diz que falta tempo para a gestão criar momentos de participação; 8,6% pontuam que baixos recursos recebidos não requerem a participação da comunidade escolar.

Nota-se a urgência de medidas de fortalecimento e formação dos conselhos que tratam as estratégias (19.5 e 20.4 do PNE; 19.5 e 20.7 do PME 2016), visando assegurar o funcionamento dessa instância de participação. Vale destacar que "a motivação da comunidade para se comprometer na constituição da unidade executora é necessária e para tanto a integração entre a escola e a comunidade depende em grande parte da iniciativa da equipe gestora da escola" (SILVA *et al*, 2022, p.7).

Em relação ao cumprimento do papel do PDDE, por meio da assistência financeira, para autogestão escolar nas suas vertentes administrativa, financeira e pedagógica, 32 diretores (91,6%) responderam de forma positiva, face à contribuição dos recursos para a compra dos materiais pedagógicos, organização do espaço escolar, atendimento das demandas, melhoria da infraestrutura e ampliação da autonomia. Contudo, três escolas (8,6%) responderam que não, em função da insuficiência de recursos para o atendimento da demanda escolar.

Sobre como a gestão dos recursos do PDDE contribui com a gestão democrática, as respostas convergem para a promoção desta, pois segundo os gestores: oportuniza a participação da comunidade na definição das prioridades; exige a realização de reuniões para discutir as verbas e a forma de executá-las; amplia a liberdade de escolha; contribui para a divisão de responsabilidades entre os gestores e comunidade; garante autonomia na gestão dos recursos; promove a melhoria pedagógica e estrutural; garante a transparência.

Ante ao exposto, a gestão dos recursos do PDDE, conforme determinado pelos documentos que o regulamentam, tem cumprido seu papel, dada a "existência de colegiados escolares deliberativos e compostos por todos os segmentos da escola, recursos financeiros descentralizados e relativa autonomia de gasto por parte das escolas" (ADRIÃO; PERONI, 2007, p. 8), embora haja dificuldades por parte de alguns gestores para garantia de envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões, elemento que se faz indispensável para o fortalecimento da democracia.

Conclusões

Quando a gestão escolar é impulsionada por mecanismos de participação que contribuem com a tomada de decisões e descentralização das responsabilidades, cria-se as condições para a garantia da autonomia e consequentemente para o fortalecimento da gestão democrática. Nesse contexto, a gestão dos recursos do PDDE nas escolas públicas municipais de Vitória da Conquista analisadas, dentro dos limites possíveis de participação, pode ser considerada como um aporte para a efetivação da gestão democrática pelo acompanhamento do financiamento da política educacional. Contribui para que a comunidade escolar se faça presente nas escolas na tomada de decisões, em processos de planejamento conjunto, bem como para o acompanhamento e apoio técnico e financeiro.

Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. **Educ. Soc**., Campinas, vol., nº 98, p. 253- 267, jan/abr. 2007. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/79416. Acesso em: 06 jul.2013

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**. 2º Edição. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Plano de Dados Abertos-FNDE. **Programa de dinheiro direto da escola.** Disponível em: https://www.fnde.gov.br/dadosabertos/. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.784**, de 14 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 15**, de 16 de setembro de 2021. Brasília, 2021.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, *[S. l.]*, v. 18, n. 2, 2012. DOI: 10.21573/vol18n22002.25486. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25486. Acesso em: 08 jul. 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc**., Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 22 ago. 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010.

NASCIMENTO, L. S. **Financiamento e participação democrática na educação**: a relação entre o Programa Dinheiro Direto na Escola e o Plano de Desenvolvimento da Educação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.

SILVA, A. F. et al. A gestão democrática na utilização dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. **Revista de Administração Educacional**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 39-57, nov. 2022. ISSN 23591382. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/249064. Acesso em: 23 jul. 2023. doi:https://doi.org/10.51359/2359-1382.2022.249064.

VIANA, M. P. **O Programa Dinheiro Direto na Escola e a Gestão Financeira Escolar em Âmbito Nacional**. 2020.Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2020. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69339. Acesso em: 10 jul.2023.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Lei nº 2.108, de 11 de outubro de 2016**. Altera o Anexo Único da Lei Municipal nº 2.042, de 26 de junho de 2015 e dá outras providências. Vitória da Conquista. 2016.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

A irredutibilidade de recursos financeiros na educação pública e o Plano Nacional de Educação em final de vigência

Maria Helena Augusto

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

malenaoga20@gmail.com

Introdução

Este texto tem como objeto de estudo a necessária ampliação de recursos financeiros para a educação básica, e ao mesmo tempo a sua irredutibilidade, tendo em vista o não-cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, em final de vigência. O fato justifica a retomada do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com previsão do Custo Aluno Qualidade (CAQ), como alicerce para o financiamento. O PNE, que expira em 2024, em suas 20 metas apresenta uma significativa defasagem de cumprimento. Segundo dados obtidos, somente em 4 delas, apenas uma parte poderia ser alcançada até o prazo. O objetivo do estudo é apresentar, com base em dados, a defasagem entre os recursos financeiros disponíveis e os necessários gastos, segundo o CAQ, o que motiva a revisão do FUNDEB, Lei n. 14.113/2020. Justifica-se o estudo, uma vez que a manutenção do status quo dos recursos, ou a redução de verbas para a educação, comprometem de modo significativo os municípios mais pobres, acarretam a precariedade do atendimento, ampliam a vulnerabilidade social, e o direito à educação de qualidade social.

Recursos Metodológicos

No texto recorre-se à pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fonte de análise os marcos legais e artigos sobre o financiamento da educação básica. Procura-se, conforme Poupart (2012), pela pesquisa qualitativa, abordar temas, definir e delimitar conceitos, e questões epistemológicas, tendo em vista compartilhar reflexões voltadas a aprofundar os enfoques teóricos e práticos da pesquisa em educação. Utiliza-se abordagens, técnicas de coleta de dados, gráficos, ou quadros de análise associados, tendo sido feita a análise de relatórios sobre o Plano Nacional de Educação e o financiamento da educação pública.

Resultados/Discussão

Os recursos para a educação básica estão previstos na Constituição Federal em seus artigos 212 e 212A, e ainda no Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014, meta 20. A insuficiência de recursos para a promoção de uma educação que contemple os requisitos necessários à qualidade social, tem sido demonstrada em diversos estudos de pesquisadores sobre financiamento da educação. (AMARAL, N. C. do, 2017, p.2) (JACOMINI, M. A.; BASSI, M. E.; FERNANDES, M. D. E.; ROLIM, R. M. G, CAMARGO. R. B, p. 3) (PINTO, J.M. de R. 2000, p. 76). A irredutibilidade de recursos financeiros é uma premissa que guia estudos e pesquisas em educação.

Em relação à devida aplicação dos recursos, deve ser considerado o conceito Custo Aluno Qualidade (CAQ), que está previsto na Constituição Federal, parágrafo 7º do artigo 211, e nas estratégias da meta 20 do PNE 2014/2024, além de outros textos legais. Entretanto, até o momento presente a implementação não veio a ocorrer. O CAQ representa o valor por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente. (PINTO, J. M. R. 2021, p.694). No artigo em questão, o autor explica a origem do conceito, bem como a atual forma de cálculo, definida no âmbito da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, através do Simulador de Custo Aluno-Qualidade (SIM/CAQ1), que oferece maior precisão e facilidade de atualização, frente às primeiras versões. O PNE estabeleceu, portanto, um regime de implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ), que está previsto em nada menos que 4 (quatro) das 12 (doze) estratégias da meta 20, definindo o padrão de qualidade em termos de financiamento à educação básica pública (Ximenes, S. B. 2015, p. 29).

Desta forma, a Lei do FUNDEB 14.113/2020, que estabelece valores anuais por aluno (VAAF, VAAT ou VAAR) entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino, não prevê o CAQ. A Lei do FUNDEB, ao referir-se à insumos, não menciona os indicadores que compõem o CAQ. A defesa do CAQ como requisito para o custeio da educação básica nas redes públicas justifica-se, uma vez que os recursos destinados à educação básica seriam baseados na necessidade, isto é, no que é imprescindível às escolas, para proporcionar o acesso e o percurso de todos/as em uma educação de qualidade social. Teria, assim, por base a exigência, e não a disponibilidade orçamentária. Esta ideia é defendida por muitos educadores da área de financiamento, estando bem ilustrada em vídeos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação[1], que elaborou em 2023 o Balanço do PNE, em função da Semana de Ação Mundial 2023. O Balanço utiliza dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), Censo Escolar 2022, do Programa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD/IBGE), relevantes para comprovar a irredutibilidade de recursos. À pag. 28 do Balanço do PNE está presente um quadro, denominado 'Percentual de itens de infraestrutura previstos no CAQ presentes nas escolas públicas', indicando o quanto este indicador de atendimento, o CAQ, está distante de ser cumprido.

A Nota Técnica n. 23/2022 da Câmara dos Deputados[2], apresenta os valores do Fundeb (VAAF e VAAT 2021/2022) em tabela elaborada pela Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira, que é apresentada de forma resumida, a seguir:

Tabela 1 – VAAF e VAAT por etapa Educação Básica, e tipo de escola em 2022 (R$/alunos)

Segmentos da Educ. Básica	**VAAF/ 2022**	**VAAT/ 2022**
Creche em tempo parcial pública	5.848,54	10.159,06
Anos iniciais Ens. Fundamental	4.873,78	5.643,92
Anos finais Ens. Fundamental	5.361,16	6.208,31
Ensino Médio	6.092.23	7.054,92

Fonte: FNDE e Lei n.14.113/2020.

[1] O relatório denominado Balanço do PNE, foi realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, por ocasião da Semana de Ação Mundial - SAM 2023, estando disponível em https://www.campanha.org.br, acesso em 23 /06/2023.

[2] Portal da Câmara dos Deputados, disponível em: https://www2camaraleg.br/estudosNTn23_2 acesso em 12/06/23.

A NT n.23/2022 diz: “enquanto houver o aumento gradual da complementação - VAAT, até 2026 mostra -se factível ajustar os fatores de ponderação para que se aproximem dos custos reais das diferentes etapas, tendo como referência a obtenção do Custo Aluno Qualidade (CAQ)”. Sabe-se, entretanto, pelos dados em análise, o quanto os valores anuais ainda estão distantes dos necessários, e esperar até 2026, seria um prazo demasiado longo.

A necessidade de não reduzir recursos pode ser demonstrada pelos dados constantes no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, publicado pelo Inep/MEC, em 2022. O relatório, à página 418, expõe os gastos em educação da seguinte forma: o indicador 20A – “Gasto Público em Educação Pública em proporção ao PIB” ficou estável, quanto às despesas do governo federal, entre 2015 e 2020, (5,1% em 2015 e 2016, redução nos anos seguintes, perfazendo 5,0% em 2017, 4,9% em 2018, subindo nos anos seguintes para 5,0% em 2019 e 5,1% em 2020). Em relação aos governos dos estados, o Relatório indica redução, em termos reais em educação, de cerca de R$130 bilhões em 2015 e 2016 e no período seguinte até 2020, pouco mais de R$120 bilhões. O Relatório informa que, em relação à meta 20 do PNE, a ampliação dos gastos públicos em educação pública para 10% do PIB até 2024, seria necessário dobrar, em termos reais, os recursos aplicados em educação pública. Os indicadores utilizados para monitorar esta meta permanecem estagnados e distantes do estabelecido no PNE, de acordo com o Relatório.

Segundo Nota Técnica da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA)[3], sobre e a queda das receitas da educação no contexto da pandemia Covid-19, reduzir receitas traz efeitos danosos à educação pública mais igualitária. Segundo Tabela 1, à pag. 3 são propostos três cenários de redução de arrecadação de impostos, mostrando os efeitos que teriam no financiamento da educação. Na melhor das hipóteses que seria o cenário 1, aquele com menor redução de arrecadação de impostos, os recursos da educação sofreriam queda de 17,2% pontos percentuais. Torna-se, portanto, urgente considerar a retração dos investimentos, ocorrida nos últimos anos, e ao mesmo tempo construir de forma colaborativa, para vigência a partir de 2025, um novo PNE, compromisso com a educação igualitária, em respeito aos direitos sociais.

Considerações finais

O texto procura demonstrar as defasagens entre os recursos orçamentários para a educação básica pública, e as necessidades reais em termos de gastos, segundo os parâmetros do CAQ, de acordo com o Plano Nacional de Educação. Os dados empregados se referem, em especial aos disponíveis nos relatórios do INEP/MEC/2022 e PNAD Contínua/IBGE. Considera-se que a distância entre as previsões em termos de metas da educação pública do PNE e a realização até então, seja motivo para a revisão da Lei n. 14.113/2020, no sentido de inclusão do Custo Aluno Qualidade.

Importante refletir sobre as consequências das tentativas de retirada de recursos da educação, como a que ocorreu recentemente, com a inclusão do FUNDEB no denominado Arcabouço Fiscal, PLP n.93/2023. Este fato acarretaria a retirada de recursos de outras receitas da educação. A irredutibilidade de recursos na Educação Básica é uma premissa e

[3] Nota intitulada “Atenção: é preciso proteger o financiamento da educação básica dos prejuízos da crise econômica”, publicada em 7 de maio de 2020, disponível em: https://fineduca.org.br, acesso em 26/06/2023.

tem de estar presente nas mentes de todos aqueles que elaboram, analisam e aprovam as leis de educação, e militam no meio político do país. Portanto, a luta de todos os educadores da educação, em busca de ampliação de recursos, continua.

Referências

AMARAL, N. C. do. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/. Acesso em: 12 /06/2023

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: ttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Constituição. Acesso em 12/06/2023

BRASIL. **Lei nº 14.113 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato .2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 16 /06/2023

Jacomini, M. A., Bassi, M. E., Fernandes, M. D. E., Rolim, R. M. G., & Camargo, R. B. de. (2020). Contribuições para um Balanço do Fundeb: redistribuição dos recursos, despesas com remuneração e vínculo de trabalho docente. **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, *10*. Recuperado de https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/102695

PINTO, J. M. de R. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano. 2000. Acesso em: 25 jun. 2023.

PINTO, J. M. de R. Qual o custo da qualidade? Por que os/as professores/as devem se apropriar da discussão do QAC. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 689-712, set./dez. 2021. Acesso em 12/06/2023.

POUPART, J. A análise documental. *In*: POUPART. J. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis. Vozes. 2012.

XIMENES, S; B. O CAQ na meta 20 do Plano Nacional de Educação: um novo regime jurídico para a realização do padrão de qualidade do ensino. **Jornal De Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17 e 18 | Janeiro-Junho e Agosto-Dezembro de 2015 | PP. 26–37

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

A Política de Financiamento da Educação na Rede Estadual de Ensino do Pará nos Governos Ana Júlia (PT - 2007 a 2010) e Simão Jatene (PSDB - 2011 a 2014)

Hélio de Souza Santos

Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), Belém/PA – Brasil

heliossantos71@gmail.com

Resumo

Este trabalho analisa como se configurou a política de financiamento da educação do Governo do Estado do Pará no período de 2006 a 2014, nos governos de Ana Júlia e Simão Jatene e quais foram as prioridades em termos de gastos na área de Educação. Foram analisadas as Despesas Realizadas segundo as Funções de Governo, Receita destinada ao Fundef/Fundeb segundo a Origem, Resultado Líquido Fundef/Fundeb. Despesas da Função Educação por subfunções, Despesas da SEDUC-PA por Categoria Econômica e Elemento de Despesa, Receitas Adicionais da Função Educação Advindas da União e Receitas de Programas repassados pelo FNDE ao Governo do Estado do Pará. Concluiu-se que os números da pesquisa aqui apresentados revelam o baixo investimento em infraestrutura das escolas e na remuneração dos trabalhadores da educação, pois o Estado trabalha sempre no limite do que estabelece a CF/88, ou seja, 25%.

Palavras-chave: **Financiamento da educação. Governo do Pará. Rede Estadual.**

The Education Financing Policy in the State Education Network in Pará in the Ana Júlia (PT - 2007 to 2010) and Simão Jatene (PSDB - 2011 to 2014) Governments

Abstract

This work analyzes how the education financing policy of the Government of the State of Pará was configured in the period from 2006 to 2014, in the governments of Ana Júlia and Simão Jatene and what were the priorities in terms of spending in the area of Education. The Expenses Accomplished according to the Government Functions, Revenue destined to Fundef/Fundeb according to Origin, Net Result Fundef/Fundeb were analyzed. Education Function Expenses by sub-functions, SEDUC Expenses by Economic Category and Expense Element, Additional Education Function Revenues from the Union and Program Revenues transferred by the FNDE to the Pará State Government. It was concluded when the research numbers presented here reveal the low investment in school infrastructure and in the remuneration of education workers, since the State always works within the limit of what is established by CF/88, that is, 25%.

Keywords: **Financing of education. Government of Pará. State Network.**

La política de financiamiento de la educación en la Red Estatal de Educación de Pará en los gobiernos de Ana Júlia (PT - 2007 a 2010) y Simão Jatene (PSDB - 2011 a 2014)

Resumen

Este trabajo analiza cómo se configuró la política de financiamiento de la educación del Gobierno del Estado de Pará en el período de 2006 a 2014, durante los gobiernos de Ana Júlia y Simão Jatene y cuáles fueron las prioridades en términos de gasto en el área de Educación. Se analizaron los Gastos incurridos según Funciones de Gobierno, los Ingresos asignados a Fundef/Fundeb según Origen, el Resultado Neto de Fundef/Fundeb. Gastos de la Función Educativa por subfunciones, Gastos de la SEDUC-PA por Categoría Económica y Elemento de Gasto, Ingresos Adicionales de la Función Educativa provenientes de la Unión e Ingresos de Programas transferidos por el FNDE al Gobierno del Estado de Pará. Las cifras de la investigación aquí presentadas revelan la baja inversión en infraestructura escolar y en la remuneración de los trabajadores de la educación, ya que el Estado siempre trabaja dentro del límite establecido por la CF/88, es decir, el 25%.

Palabras-clave: **Financiamiento de la educación. Gobierno de Pará.Red Estatal.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

A relação entre Fundeb e FPM e suas implicações para os municípios de pequeno porte

Rafael Troca Nascimento
Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto/SP – Brasil
rafatrocan@gmail.com

José Marcelino de Rezende Pinto
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil
jmrpinto@ffclrp.usp.br

Resumo

Devido aos seus critérios redistributivos, tanto o Fundo de Participação dos Municípios (FPM) como a política de fundos contábeis para a educação se destacam como importantes instrumentos para o aprimoramento do equilíbrio federativo no Brasil. Entretanto, ao se considerar os objetivos de cada um, a relação entre ambos pode produzir efeitos contraditórios. Este artigo busca discutir, do ponto de vista da formulação do FPM, as eventuais implicações que a lógica redistributiva do Fundeb pode ocasionar nos municípios de pequeno porte e muito dependentes desta transferência, considerando que os critérios de redistribuição do Fundeb são distintos daqueles adotados para o FPM.

Palavras-chave: **FPM. Fundeb. Equilíbrio federativo. Municípios de pequeno porte.**

The relationship between Fundeb and FPM and its implications for small municipalities

Abstract

Due to their redistributive criteria, both the Municipal Participation Fund (FPM) and the accounting funds policy for education stand out as important instruments for improving the federative balance in Brazil. However, considering the objectives of each, the relationship between them can produce contradictory effects. This article aims to discuss, from the perspective of the formulation of the FPM, the possible implications that the redistributive logic of the Fundeb can cause in small municipalities highly dependent on this transfer, considering that the redistribution criteria of the Fundeb are different from those adopted for the FPM.

Keywords: **FPM. Fundeb. Federative balance. Small municipalities.**

La relación entre Fundeb y FPM y sus implicaciones para los municipios de pequeño tamaño

Resumen

Debido a sus criterios redistributivos, tanto el Fondo de Participación de los Municipios (FPM) como la política de fondos contables para la educación destacan como importantes instrumentos para mejorar el equilibrio federativo en Brasil. Sin embargo, al considerar los objetivos de cada uno, la relación entre ambos puede producir efectos contradictorios. Este artículo busca discutir, desde el punto de vista de la formulación del FPM, las posibles implicaciones que la lógica redistributiva del Fundeb puede ocasionar en los municipios de pequeño tamaño y altamente dependientes de esta transferencia, considerando que los criterios de redistribución del Fundeb son distintos de los adoptados para el FPM.

Palabras clave: **FPM. Fundeb. Equilibrio federativo. Municipios de pequeño tamaño.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Análise da execução financeira da União nas obras do programa Proinfância

Alessandra Biscaia de Andrade
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
aleeandrade17@gmail.com

Patrícia Haendel de Oliveira Mota
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
patriciahaendel@gmail.com

Priscilla Franco Pacheco dos Santos
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
priscillafrancosantos@gmail.com

Introdução

O direito à educação está previsto na Constituição Federal de 1988 (CF/88) que passa a incorporar parte das reivindicações de diversos setores da sociedade brasileira, conferindo à educação o patamar de bem público e direito fundamental a ser garantido para todos (OLIVEIRA, 2007). Desde sua aprovação, vem ocorrendo diversos debates relacionados à operacionalização deste direito.

Tendo em vista as diversas especificidades das diferentes etapas da educação básica, observa-se que o debate referente a garantia de acesso ocorre de forma bastante distinta entre os diversos níveis de ensino. A educação infantil, foco deste trabalho, é uma etapa da educação básica que tem diversas especificidades e essas devem ser levadas em consideração quando se fala em garantia de acesso, visto que esta etapa ainda apresenta déficit de vagas muito mais acentuado do que as demais, especialmente na creche (UFPR; UFG, 2023).

É dentro deste cenário que se encontra o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Tal programa tem como objetivo assegurar o acesso de crianças em creches e pré-escolas e propiciar a melhoria da infraestrutura física da rede de educação infantil, por meio da construção, reforma e ampliação de instituições de ensino e da aquisição de mobiliários e equipamentos (FNDE, 2020). O Proinfância é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e é uma das ações de assistência técnica e financeira da União aos municípios.

Desta forma, este trabalho tem o objetivo de examinar a execução financeira da União frente às obras do programa Proinfância executadas entre os anos de 2010 a 2020. Para tanto, analisa-se os dados disponíveis no Sistema Integrado de Gestão Financeira (SIGEF). A seguir são expostos os aspectos metodológicos e os resultados encontrados neste estudo.

Aspectos Metodológicos

Este trabalho de caráter quantitativo utiliza-se dos dados disponíveis no Sistema Integrado de Gestão Financeira (SIGEF) disponibilizado pelo FNDE. No SIGEF, as

informações foram coletadas a partir das Liberações e Consultas Gerais, as quais, estão disponíveis para acesso público[1], e referem-se às liberações de recursos pelas ações do FNDE para os estados e municípios brasileiros. As liberações de recursos não necessariamente refletem que as transferências de recursos foram efetivamente realizadas. Neste trabalho, os dados foram coletados para o período de 2010 a 2020, tendo como unidade de análise os municípios brasileiros que receberam liberações de recursos do programa Proinfância para a construção de instituições de ensino. Convém destacar que a coleta dos valores foi realizada manualmente, isto é, como o SIGEF apresenta aproximadamente nove mil entidades beneficiadas pelo programa, dentro do período analisado por esta pesquisa, realizaram-se também cerca de nove mil acessos para que se pudesse obter os valores de cada município. Sendo assim, é preciso considerar que erros podem ter ocorrido durante esse processo, uma vez que se trata de uma gama significativa de dados. O SIGEF apresenta diversas categorias de programas que variam a cada ano, portanto, foram selecionadas as opções relacionadas ao programa analisado. Após a coleta, os dados foram organizados por ano e município, sendo que, o mesmo pode receber mais de uma transferência de recurso deste programa, e os valores atualizados pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) de março de 2023. No total, foram analisados 2.633 municípios. Os resultados encontrados são expostos a seguir.

As liberações financeiras do Proinfância para a construção de instituições de educação infantil

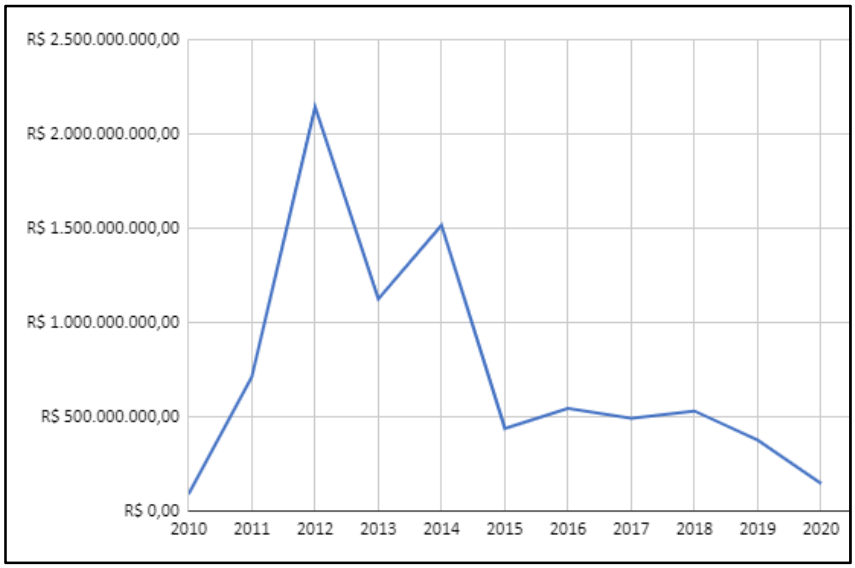
O Proinfância é um programa do governo federal que prevê a assistência financeira e técnica aos municípios para a construção, reforma e ampliação de instituições de ensino. Para acessar o programa é necessário desenvolver o Plano de Ações Articuladas (PAR) e apresentar demandas de atendimento para a educação infantil. Os municípios selecionados devem desenvolver um projeto arquitetônico e estrutural de uma escola ou aderir ao projeto padrão, disponibilizado pelo FNDE, com as necessárias adaptações locais. Após, assinam um termo de compromisso com o governo federal, e a partir deste documento, procedem com a licitação e posterior execução da obra. A cada percentual de execução, depois da realização de vistorias pelo FNDE, recebem recursos do governo federal para as obras do Proinfância. Neste trabalho, são apresentados os recursos e liberações financeiras realizadas em ações de construção de escolas do programa Proinfância entre 2010 a 2020.

Conforme o gráfico 1, os resultados obtidos indicaram que as liberações mais substanciais de recursos começaram a ocorrer em 2011, porém, em 2012, o investimento triplicou, ultrapassando a casa dos 2 bilhões de reais. É importante considerar que nesse ano iniciava-se uma nova fase do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2), cujas obras de infraestrutura para Educação Infantil desempenhavam um dos objetivos centrais dessa política. A partir de 2014, ocorreram progressivas quedas nos investimentos, como pode ser visualizado no gráfico abaixo. Essa redução é decorrente da própria instabilidade econômica e política vivenciada no país a partir deste ano e que se agravou ao longo do período. De acordo com Farenzena (2021) houve um decréscimo de recursos na maioria das ações no âmbito educacional, reflexo da política de austeridade fiscal estabelecida pela Emenda Nº

[1] Disponível em: https://www.fnde.gov.br/sigefweb/index.php/liberacoes.

95/2016, que limita os gastos do poder público em políticas como saúde e educação por 20 anos. Com isso, há uma redução dos recursos do governo federal para expandir suas ações, entre as quais, encontra-se o programa.

Gráfico 01 – Valor Total Investido de 2010 a 2020, Brasil, 2023[1]



[1]Dados atualizados pelo INPC de março de 2023.
Fonte: As autoras a partir do site do FNDE (SIGEF)

Os dados de liberações também foram analisados por regiões. Segundo a tabela 1, o programa atendeu a todas, com maior destaque para a região Norte, com 59% dos municípios atendidos, e Nordeste com 58%, enquanto, as regiões Centro-Oeste com 44%, Sudeste com 41% e Sul com 36%, revelaram ter menos da metade de seus municípios com obras solicitadas para o Proinfância. A partir do levantamento realizado, percebeu-se que as regiões mais atendidas também representavam a menor taxa de atendimento em creches, segundo dados do IBGE de 2011, visto que o Nordeste apresentava apenas 23%, Norte somente 12% e Centro-Oeste 19%, enquanto as regiões Sul e Sudeste contavam com 30% de atendimento de crianças 0 a 3 anos (UFPR; UFG, 2023). Em relação aos recursos, o Nordeste que recebeu o maior quantitativo, cerca de 34,3%. Considerando apenas os valores investidos nas capitais, o Nordeste também teve o maior recebimento, pois foram 33,7% dos recursos destinados à região.

Tabela 01 – Cobertura do Programa e Valores de Investimento nas Regiões Brasileiras, Brasil, 2010 a 2022[1]

Dados por região	Regiões				
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Nº de municípios	450	1794	467	1668	1191
Nº de municípios atendidos pelo Proinfância	266	1051	205	680	431
% municípios atendidos	59%	58%	44%	41%	36%
Valor total investido*	R$ 1.038.193.377,07	R$ 2.724.289.979,57	R$ 745.081.936,83	R$ 2.105.942.136,50	R$ 1.329.954.666,56

Fonte: As autoras a partir do site do FNDE (SIGEF) e do IBGE.

*Exceto Brasília

[1]Dados atualizados pelo INPC de março de 2023

A partir dos dados acima, verifica-se que o Proinfância possui um papel muito importante na transferência de recursos do governo federal, visto que 47% dos municípios brasileiros foram atendidos pelas ações de construção do programa, as quais, podem auxiliar as redes municipais na ampliação do acesso à educação infantil. No entanto, é necessário pontuar que são dados referentes a liberações, ou seja, não significa que a liberação de recursos para as obras constitua o valor final ou que com estes recursos as obras se convertam em escolas em funcionamento, pois, conforme a pesquisa de Andrade (2021), apenas 49% das obras estavam concluídas, e dentre estas obras concluídas, um estudo da Controladoria Geral da União (CGU) aponta que apenas 42% estejam em funcionamento. Desta forma, para atingir os objetivos previstos pelo programa, é necessário que as obras sejam concluídas e que entrem em funcionamento contribuindo efetivamente para a ampliação do acesso à educação infantil. Contudo, a continuidade e ampliação do programa, é de fundamental importância, visto que os municípios, ente responsável prioritariamente pela oferta da educação infantil, são muito desiguais e com a menor capacidade financeira e estrutural. Além disso, o programa também fortalece a cooperação e é uma das formas pela qual a União tem atuado a fim de garantir a assistência técnica e financeira, prevista na Constituição Federal.

Considerações Finais

Este trabalho objetivou analisar a execução financeira da União frente às obras do programa Proinfância executadas entre os anos de 2010 a 2020 com base nas liberações financeiras disponíveis no SIGEF. Os principais resultados apontaram que o Proinfância alcançou cerca de 47% dos municípios brasileiros, totalizando cerca de 2 bilhões de reais entre 2010 a 2020. Verificou-se que na série histórica, ocorreu um grande crescimento das liberações de recursos entre 2011 e 2013, porém, com expressivas a quedas a partir de 2014, em grande parte, resultado da crise política, social e econômica enfrentada pelo Brasil durante este período. Os dados demonstraram que o maior número de recursos foi destinado a ações de construção na região nordeste, sendo que a região também possui grande parte dos municípios atendidos pelos programas. Também foi observado que as capitais detêm um montante significativo de recursos em relação aos demais municípios. A partir das investigações realizadas, o SIGEF demonstrou ser uma boa ferramenta para pesquisa do programa, no entanto, as análises podem se complementar com a pesquisa de outras fontes de dados que apresentam informações sobre o Proinfância.

Referências

ANDRADE, A. B. **As ações do governo federal para as construções de escolas entre 2007 a 2019**. 2021. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. **Relatório de Avaliação da Execução de Programas de Governo nº 80 Implantação de Escolas para Educação Infantil.** Brasília, DF: Secretaria Federal de Controle Interno, 2017.

FARENZENA, N. Despesas em ações da assistência financeira da União na educação básica no período 2014-2020. **Eccos-Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p.1-17 e20849, jul./set. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20849. Acesso em: 06 ago. 2022.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Ministério da Educação**. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br. Acesso em 01 jun 2023.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Sistema Integrado de Gestão Financeira**. Liberações e Consultas Gerais. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/sigefweb/index.php/liberacoes. Acesso em: 16 abr. 2023

OLIVEIRA, R. P. O Direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3. ed. São Paulo, Xamã, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR); UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). **Plataforma de Dados Educacionais**. Laboratório de Dados Educacionais. [S.l.], 2023. Disponível em: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br. Acesso em: 22 jul. 2023.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Antecedentes ao ICMS Educacional na Bahia

Marcos Oliveira Santos
Instituto Federal Baiano, Guanambi/BA – Brasil
marcos.oliveira@ifbaiano.edu.br

Marcos Edgar Bassi
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil
marcos.e.bassi@gmail.com

Introdução

No bojo do novo Fundeb (BRASIL, 2020), vigente a partir de 2021, foram também alterados os critérios de distribuição aos municípios da cota do Imposto sobre Operações Relativas de Circulação de Mercadoria e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual, Intermunicipal e de Comunicações (ICMS) arrecadado e regulamentado pelos estados. O ICMS Educacional, nome da nova política, estabelece que um percentual mínimo de distribuição dessa cota seja condicionado a resultados em avaliações externas e a redução de desigualdades[1].

Na Bahia, o ICMS Educacional (BAHIA, 2022a; 2022b) distribuirá, a partir de 2024, 15% da cota de acordo com aqueles resultados. Esse percentual alcançará 18% em 2027. Nesse contexto, o objetivo deste estudo é apresentar uma síntese da distribuição da quota municipal do ICMS um ano antes da implantação da política, cotejada a indicadores socioeconômicos, educacionais e de receita por aluno.

Metodologia

É um estudo qualitativo com análise documental[2], no qual se confrontam os Índices de Valor Adicionado (IVA) da quota municipal do ICMS dos 10 primeiros e 10 últimos municípios contemplados aos seus respectivos Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb 2021), Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M 2010), indicadores do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (Sabe 2022) e Valor Aluno Ano Total (VAAT 2023), de modo a analisar as suas inter-relações.

Resultados e discussões

Ao estudar o ICMS-Educacional, a experiência do Ceará, implementada em 2007, sempre será reportada como referência. Este estado definiu, pioneiramente, um percentual de repartição de 18% vinculado a elevação de indicadores de alfabetização e de proficiência

---

[1] 25% do ICMS arrecado são repassados aos municípios (Art. 158, IV da Constituição federal). 65% desse repasse, a partir de 2023, contemplam os municípios em relação ao valor que a sua economia local adiciona ao movimento de mercadorias e serviços estaduais, 25% conforme outros diferentes critérios definidos na legislação e, ao menos, 10% conforme a melhora de indicadores educacionais.

[2] Decorrente do projeto de pesquisa de doutorado: "O ICMS Educacional e a política de *accountability*: performatividade institucionalizada nas ações governamentais em educação".

em Língua Portuguesa (LP) e Matemática (M) dos estudantes do Ensino Fundamental (EF) da rede municipal. Dessa forma, a política cearense induziu as gestões municipais a disputarem recursos da cota-parte por meio da busca de melhora dos indicadores. Nessa perspectiva, segundo Brandão (2014, p. 76), "[...] os esforços de gestão para melhorar o desempenho podem importar tanto quanto ou mais que o recebimento de receitas".

A autora realça que os municípios mais pobres e aqueles que, inicialmente, perderam receita com a implementação da lei no Ceará conseguiram melhorar ainda assim seus desempenhos no Ideb e na Prova Brasil. No entanto, o que a realidade dos indicadores educacionais nesse tipo de roupagem esconde, travestida de gestão por resultados e de competição saudável, é a sua fonte de energia para o discurso ideológico neoliberal de se obter melhores resultados em educação com os mesmos e até com menos recursos já aplicados, sendo que municípios com desempenhos abaixo das metas tendem a ser penalizados pela escassez de verbas.

Essa racionalidade financeira e produtivista, expressa na institucionalização da performatividade pelo ICMS-Educacional, incrustando os critérios educacionais na cota-parte por todos os estados nacionais, pode também generalizar os seus efeitos mais perversos, quais sejam, o de comprometer a sociabilidade e a coletividade dos processos educacionais pela suspeição, competitividade, culpa e inveja (HALL, 2012), bem como prover a redução curricular, as práticas neotecnicistas, a responsabilização de professores, o foco em resultados (AMARO, 2016), alterando a concepção de educação (PARENTE, 2018), conduzindo, enfim, à desqualificação da educação pública (SANTOS e MORORÓ, 2023). Esse tipo de discurso desconsidera as contradições que tal política abarca em si, incapaz de aferir concretamente os problemas educacionais constituídos historicamente (SANTOS, 2021).

No caso baiano, a regra de distribuição da quota municipal, ainda em vigência, dispõe de quatro critérios que demarcam o Índice de Participação do Município (IPM): 75% - Índice de Valor Adicionado (IVA); 10% - Índice de População; 7,5% - Índice de Área; e 7,5% - Índice de "Parte Igualitária". Sob a nova regra, o IPM terá como critérios: o IVA em 65%; 20% (17% a partir de 2027) distribuídos entre os critérios igualitários, de área e população, nas proporções de 30%, 30% e 40%, respectivamente e os restantes 15% ao critério educacional (18% a partir de 2027).

A repartição do ICMS-Educacional da Bahia terá como referência o Índice de Melhoria da Educação (Imed) dos municípios, constituído pela Avaliação Somativa Padronizada do Sistema Baiano de Educação (Sabe), pelo Censo Escolar da Educação Básica, a partir do Indicador de Alfabetização, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado da Bahia (Ideba) Anos Iniciais e Anos Finais, pelo Indicador de Termo de Cooperação do município e pelo Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse), o qual levanta indicadores de avaliação institucional.

A Sabe, avaliação externa censitária compatível à metodologia do Saeb, consiste em testes padronizados em LP e M, desde que foi instituída, em 2007, vinha sendo aplicada nas unidades estaduais de ensino. Em 2022, a avaliação dos estudantes da rede municipal de ensino foi incluída na Sabe.

Tendo como base tais informações, a Tabela 1 confronta o critério de distribuição mais significativo de recursos da cota municipal do ICMS dos municípios, o IVA de 2023, com a

melhor e a pior posição, em ordem decrescente, com resultados da Sabe de 2022, do Ideb de 2021, referente aos Anos Iniciais do EF, do IDH-M de 2010 e do VAAT de 2023.

Tabela 1 – IVA municipal - 10 melhores e 10 piores situações em 2022 em relação às posições Sabe 2022, Ideb 2021, IDH 2010 e VAAT 2023

Município	Fatia do ICMS	Desempenho Sabe	Posição		
			Ideb 2021	IDH M 2010	VAAT 2023
Salvador	1º maior IVA	Básico/Básico	91º	1º	3º
São Francisco do Conde	2º maior IVA	Básico/Básico	211º	23º	1º
Camaçari	3º maior IVA	Básico/Básico	40º	10º	4º
Feira de Santana	4º maior IVA	Básico/Básico	146º	5º	**
Luís Eduardo Magalhães	5º maior IVA	Básico/Básico	23º	4º	27º
Candeias	6º maior IVA	Básico/Básico	284º	11º	6º
Simões Filho	7º maior IVA	Básico/Básico	139º	22º	109º
São Desidério	8º maior IVA	Básico/Básico	402º	253º	10º
Vitória da Conquista	9º maior IVA	Básico/Básico	13º	16º	94º
Barreiras	10º maior IVA	Básico/Básico	166º	3º	54º
Lamarão	408º menor IVA	Básico/Básico	203º	410º	198º
Muniz Ferreira	409º menor IVA	Básico/Básico	226º	92º	172º
São José da Vitória	410º menor IVA	Básico/Básico	403º	377º	151º
Firmino Alves	411º menor IVA	Básico/Básico	304º	258º	99º
Gavião	412º menor IVA	Básico/Básico	15º	155º	402º
Ichu	413º menor IVA	Básico/Básico	175º	66º	357º
Pedrão	414º menor IVA	Básico/Básico	392º	210º	318º
Aiquara	415º menor IVA	Básico/Básico	217º	237º	406º
Cravolândia	416º menor IVA	Básico/Básico	65º	155º	210º
Dom Macedo Costa	417º menor IVA	Básico/Básico	14º	62º	159º

Fonte: Elaborado pelos autores. Dados: Sefaz/BA, Portal Sabe, QEdu, IBGE e FNDE.

Notas:
1) IVA: refere-se a receita proveniente de 75% da receita da cota municipal do ICMS.
2) Sabe: classificação da aprendizagem dos alunos do 5º ano em LP e M na rede municipal, conforme os critérios Avançado, Adequado, Básico, Abaixo do Básico ou Não Avaliadas.
3) Ideb: índice que combina a média de desempenho dos alunos com a taxa de rendimento medida pelo Saeb no 5º ano nas redes municipais
4) IDH-M: medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.
5) VAAT = Valor Anual Total por Aluno: razão entre as receitas disponíveis para educação (receita do Fundeb, receita da vinculação de impostos e transferências, salário educação, parcela dos royalties vinculados à educação, transferências de programas universais do FNDE) e o número de alunos matriculados na rede de ensino..
**Inobservância do art. 38 da Lei nº 14.113/20. Não transmitiu ao SIOPE os dados do ano de 2021.

A confrontação dos indicadores se aproxima do que Rostirola e Schneider (2017) constataram ao examinarem diferente indicadores de qualidade da escola pública, de que “as desigualdades sociais e econômicas produzem (ou reproduzem) desigualdades educacionais” (2017, p. 6). Ou seja, em contexto de substanciais desigualdades socioeconômicas como a existente entre os municípios baianos, afora a generalização dos indicadores de desempenho da Sabe (básico) que não guardam de tal maneira essa relação com o IVA, o Ideb apresenta uma convergência mais favorável a essa inter-relação, enquanto com o IDH-M e o VAAT, esse efeito se confirma com mais evidência. Para melhor visualizarmos essas relações, agrupamos os municípios selecionados em torno da mediana (209) do total de municípios baianos (417) na Tabela 2 e verificamos o que ocorre com aqueles na primeira metade dos municípios e os da segunda metade. Cumpre esclarecer que o VAAT, além de revelar as desigualdades, classifica os municípios conforme o seu potencial de gasto na sua rede de ensino, habilitando-os a receber a complementação financeira da União no âmbito do Novo Fundeb. Na Bahia, 90% dos municípios estavam habilitados para receber a complementação em 2023.

Tabela 2 – Inter-relação do IVA com o Ideb, IDH-M e VAAT

Municípios em 2022	Mediana	IDEB 2022	IDH-M 2010	VAAT 2023	Desempenho SABE 2022	
10 primeiros IVAs	< 208º	7	9	9	Básico/Básico	7
	> 208º	3	1	**	Básico/Básico	3
10 últimos IVAs	< 208º	5	5	5	Básico/Básico	2
	> 208º	5	5	5	Básico/Básico	8

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na tabela 2 as posições dos municípios nos indicadores em relação à posição no IVA são analisadas em duas metades: “maiores que 208” e “menores que 208”. Dos 10 municípios com maiores IVA, 7 apresentam os Ideb na primeira metade e 3 na segunda, 9 IDH-M mais na primeira metade e 1 na segunda e 9 VAAT mais na primeira[3]. Dos 10 menores IVA, temos na primeira e segunda metades 50% para cada indicador (Ideb, IDH-M e VAAT). Há, portanto, inter-relação positiva de desempenho econômico com indicadores educacionais e social, o que confirma a constatação de Rostirola e Schneider.

Conclusões

Tendo em vista que a confrontação dos indicadores dos municípios selecionados mostra uma relação positiva entre desigualdades socioeconômicas e educacionais emerge uma questão, pelo menos: o ICMS Educacional, baseada em critério de premiação financeira pelo esforço, poderá melhorar a qualidade de ensino ao mesmo tempo em que reduz as desigualdades educacionais dos municípios baianos? São essa e outras questões colocadas na pesquisa de doutorado em educação que está em andamento pelo PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc).

A nova regra, em lugar de promover o efeito distributivo proposto, poderá conduzir à conformação à lógica de mercado na distribuição de recursos do ICMS Educacional. Ressalta-se que a análise requer aprofundamento, o que se fará no andamento da pesquisa sob o novo contexto.

Referências

AMARO, I. Avaliação em larga escala e qualidade: dos enquadres regulatórios aos caminhos alternativos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.22, n.48, p. 462-479, mai./ago. 2016.

BAHIA. **Emenda Constitucional nº 29, de 26 de agosto de 2022**. Modifica os critérios de distribuição da cota municipal do ICMS. 2022a. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=435778. Acesso em: 21 jul. 2023.

BAHIA. **Lei complementar nº 53, de 31 de agosto de 2022**. Dispõe sobre os critérios para crédito das parcelas de receitas pertencentes aos Municípios, de que trata o inciso II do caput do art. 153 da Constituição Estadual. 2022b. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/lei-complementar-n-53-2022-bahia-dispoe-sobre-os-criterios-para-credito-das-parcelas-

[3] Um município não possuía cálculo de VAAT.

de-receitas-pertencentes-aos-municipios-de-que-trata-o-inciso-ii-do-caput-do-art-153-da-constituicao-estadual. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRANDÃO, J. B. **O rateio de ICMS por desempenho de municípios no Ceará e seu impacto em indicadores do sistema de avaliação da educação.** 2014. Dissertação. (Mestrado em Administração). Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. Rio de Janeiro, 2014.

HALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

ROSTIROLA, C. R.; SCHNEIDER, M. P. Indicadores de qualidade de escolas públicas municipais de Educação Básica. REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED, 38ª, São Luís: Anped, 2017. **Anais** [...]

PARENTE, J. M. (2018). Gerencialismo e Performatividade na Gestão da Educação Brasileira. **Educação em Revista**, 19(1), 89–102. https://doi.org/10.36311/2236-5192.2018.v19n1.06.p89

SANTOS, M. O. **A educação de Valentina e Arthur:** o cenário de uma política municipal de *accountability*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2021.

SANTOS, M. O.; MORORÓ, L. P. A Política Municipal de *Accountability*: o papel regulador sobre a educação. **Revista de Educação Pública**, *[S. l.]*, v. 32, n. jan/dez, p. 112–135, 2023. DOI: 10.29286/rep.v32ijan/dez.14188. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/14188. Acesso em: 6 jun. 2023.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

As diretrizes e orientações legais para apoio técnico na gestão do Recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE: avanços, fragilidades e limites

Claudia Gatinho de Miranda
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
csgatinho1@yahoo.com.br

Fabricio Aarão Freire Carvalho
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
fafc33@gmail.com

Claudete Sales da Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
claudetesilva7@hotmail.com

Introdução

O presente estudo tem o tema políticas de financiamento da educação básica, com foco no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O objetivo é analisar os aspectos legais fornecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as diretrizes e orientações na execução do PDDE na atualidade. Desde sua criação o programa sofreu várias modificações legais, atualmente atende todos os níveis de educação básica, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio das redes municipais, estaduais e Distrito federal. Abrange ainda assistência às escolas privadas de educação especial e polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertam programas de formação inicial e continuada a profissionais da educação básica.

Metodologia

Com base em abordagem de pesquisa qualitativa, foi feita uma pesquisa do tipo documental. Como primeira etapa de toda pesquisa, realizamos a revisão bibliográfica de estudos já realizados sobre o tema (Peroni e Adrião , 2007; Mafassioli, 2015; Camargo, 2021) e, em seguida realizamos a análise documental dos textos legais nacionais (Resolução FNDE/CD nº 12, de 10 de maio de 1995; Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 e Resolução nº 15 CD/FNDE , de 16 de setembro de 2021) buscando compreender as modificações ocorridas na gestão financeira dos recursos oriundos do PDDE e ações integradas e identificando os seus avanços, fragilidades e limites.

Resultados e Discussão

O Programa Dinheiro Direto na Escola é um programa de política pública de financiamento da educação, de distribuição da cota federal do salário-educação em caráter suplementar, criado com a Resolução FNDE/CD nº 12, de 10 de maio de 1995. Desde então,

o Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação (FNDE) realiza repasse anual de recursos às escolas públicas de educação. A priori denominado Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) atendia somente escolas de ensino fundamental e organizações sem fins lucrativos com que atuavam com educação especial. "Isto significou o estabelecimento de relações diretas entre as escolas beneficiadas e o FNDE, sem a intervenção de instâncias governamentais locais na definição e execução dos gastos". (Adrião e Peroni, 2007, p. 264)

Em 1998 com a Medida Provisória (MP) nº 1.784, de 14 de dezembro o programa passou a ser denominado Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). No ano de 2009, com a publicação da Lei 11.497, de 16 de junho, o Programa passou a atender também o ensino médio e a educação infantil.

Com a Lei 12.695, de 25 de julho de 2012, o PDDE ampliou seu raio de atuação passando a atender, também, polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil que ofertam programas de formação inicial e continuada a profissionais da educação básica.

Nos anos de 1995 e 1996 os repasses dos recursos ocorreram para as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação denominadas Entidades Executoras (EEx). A partir de 1997 por meio da Resolução do FNDE no 03, de 04 de abril, as escolas foram orientadas a constituírem as Unidades Executoras (UEx) e os recursos foram realizados por meio de repasses direto às contas bancárias dos Conselhos escolares, ficando estas encarregadas de utilizar os recursos, conforme planejamento e decisão dos membros do colegiado.

A política de descentralização do PDDE possibilitou autonomia das escolas no recebimento, gestão e fiscalização dos recursos públicos, através de transferências dos recursos financeiros em caráter suplementar sem a necessidade de celebrar convênio, contratos, acordos ou qualquer instrumento semelhante. "A construção da autonomia de gestão financeira e pedagógica da escola pode estimular a participação como um exercício político mais amplo, que se torna parte da formação escolar dos sujeitos e ultrapassa o âmbito escolar, trazendo benefícios para toda a sociedade". (Viana e Camargo, 2021, p. 13)

Sobre o ordenamento legal mais atual do PDDE pode-se destacar a Resolução nº 15 CD/FNDE, de 16 de setembro de 2021, que reuniu toda legislação precedentes em documento único. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

A Resolução nº 15/FNDE fundamenta-se em dezessete documentos legais incluindo leis, decretos, resoluções, manuais, instrução normativa e especificações técnicas. Podemos destacar a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; a Lei Nº 4.320, de 17 de março de 1964 de Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos estados, dos Municípios e do Distrito Federal; a Lei Nº 8.666, de 21 de julho de 1993 que regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal e institui as Normas para licitações e contratos da Administração Pública; a lei complementar Nº 101, de 4 de maio de 2000 que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal; e a Portaria Nº 448, de 13 de setembro de 2002 que divulga o detalhamento da natureza das despesas.

Além de fundamentar-se na legislação vigente e revogar dez resoluções anteriores, a Resolução nº 15/FNDE ainda apresenta novidades. Destaca-se no documento a

possibilidades mais desejadas pelos membros do colegiado, a aquisição pela internet, pois por impossibilidade de aquisição local do produto ou por razão de economia de recursos, a compra pela internet facilita a aquisição de escolas em regiões rurais, diminuir o tempo no processo de pesquisa e aquisição em escolas distantes dos centros comerciais e possibilita maior pesquisa pelo menor preço. A compra pela internet permite que escolas em regiões rurais tenham mais autonomia de escolha, permitindo a busca por melhores preços e qualidade de produtos.

Outra novidade a se destacar da Resolução nº 15/ FNDE é a "Parcela Desempenho do PDDE" e o " Índice de desempenho da gestão descentralizada - IdeGES-PDDE". Os recursos orçamentários do PDDE que não foram executados por entidades que perderam o direito ao recebimento dos recursos por inadimplência, devem ser redistribuídos para Unidades que estão devidamente regularizadas e adimplentes. O PDDE mensura o desempenho da gestão descentralizada das escolas e identifica as UEx com melhor execução dos recursos do Programa. O reconhecimento de práticas exitosas de gestão financeira é denominado Índice de desempenho da gestão descentralizada, o IdeGES-PDDE analisa três indicadores: cadastro no Sistema PDDEWeb, execução do recursos e prestação de contas.

Conclusão

O cenário de criação do Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE aconteceu nos anos 1990 em meio à reforma de Estado, com presença forte de anseio popular por autonomia e participação social na esfera pública após o poder fortemente centralizado nos anos de 1970 e 1980 pelo Regime Militar, portanto o PDDE representa uma forte política descentralizada de financiamento da educação capaz de minimizar as desigualdades regionais, fortalecendo a gestão democrática nas escolas.

Pesquisas (Peroni e Adrião, 2007; Mafassioli, 2015 e Camargo, 2021) apontam avanços, fragilidades e limites do Programa. Entre os avanços se destacam a possibilidade de alcançar a gestão e autonomia escolar sem intermediários na liberação de recursos. Com os recursos repassados às escolas, modifica-se a realidade de organizar rifas, festas e contribuições espontâneas para angariar fundos. Destaca-se ainda a autonomia da equipe escolar escolher suas prioridades, como aquisição de recursos pedagógicos, material de consumo, serviços de reparos e manutenção de equipamentos, contrato de formação, visando a melhoria da estrutura física e qualidade de ensino.

Analisando os princípios de autonomia, pode também ser considerados como fragilidades, pois o PDDE estabelecido pela lógica mercadológica neoliberal de diminuir o papel do estado, passando a responsabilidade financeira para as organizações sociais presente na gestão dos recursos acabam criando burocratização de gerenciamento através de critérios técnicos preestabelecidos pelo FNDE, resultando em uma autonomia relativa, onde o colegiado torna-se mero executor de ações específicas, determinadas pelo Programa.

Entre os limites pode-se citar a possibilidade de fomentar a competição entre as escolas, principalmente após a Resolução nº 15 CD/FNDE, de 16 de setembro de 2021 que ao criar o IdeGES-PDDE contempla as escolas adimplentes com repasses extras em detrimento de escolas inadimplentes que não conseguem receber apoio técnico de suas devidas secretarias para diminuir os impactos de inadimplência.

Embora inúmeras fragilidades e limites sejam apresentados, pode-se descartar que o Programa Dinheiro Direto na Escola constitui-se de modo geral uma política exitosa de financiamento da educação básica, capaz de alcançar de forma democrática o maior número de escolas aptas ao repasse dos recursos. E estas por sua vez podem executar o recursos visando melhorar a qualidade do ensino, através de melhorias físicas e pedagógicas, mesmo que o PDDE em si não consiga melhorar sozinho a qualidade da educação, mas configura-se uma possibilidade.

Referências

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/MEC nº 15/2021** - Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza; VIANA, Mariana Peleje. **Gestão democrática de recursos financeiros descentralizados para a escola pública: uma política necessária!**.. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2021. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587047218

MAFASSIOLI, A. da S. (2015). 20 anos do Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar e financeira pública. **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, *5.* https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v5-67555

PERONI, Vera. ADRIÃO, Theresa. **Programa Dinheiro Direto na Escola**: Uma proposta de redefinição do papel do Estado na Educação? Brasília, INEP, 2007.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

As receitas e despesas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro no contexto da pandemia da Covid-19

Jeyce Victor Turetta

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ – Brasil

jeyce_turetta@hotmail.com

Introdução

A educação é um direito social previsto pela Constituição Federal de 1988 (CF/88). A garantia de sua oferta está relacionada aos recursos financeiros destinados ao subsídio educacional, oriundos da vinculação de percentual mínimo da receita de impostos. O parágrafo 4º do artigo 212 da CF/1988 estabelece a destinação de percentuais mínimos da receita de impostos para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Cabe, portanto, à União, a aplicação de no mínimo 18%; enquanto Estados, Distrito Federal e Municípios devem aplicar ao menos 25%.

O princípio da vinculação é determinante para a MDE, o que torna necessário definir a destinação dos recursos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) relaciona, em seu artigo 70, as despesas consideradas MDE. Em continuação, o artigo 71 explicita todas as restrições referentes aos gastos relacionados a esse recurso. Ainda que a redação legal se apresente de forma objetiva, muitos são os desafios que envolvem o financiamento da educação pública. Davies (2004), ao analisar o financiamento da educação no país, afirma que um dos elementos limitadores é garantir o cumprimento das exigências constitucionais supracitadas e aborda, inclusive, questões como corrupção e sonegação fiscal.

No ano de 2020, com a crise sanitária causada pela COVID-19, o financiamento da educação deveria atender às exigências emergentes no cenário pandêmico, amenizando as dificuldades do novo contexto. No entanto, há pesquisas que apontam inadequações acerca da destinação dos recursos da educação[1], reforçando a corrupção que assola a utilização dos recursos públicos.

Destarte, este resumo é um recorte de uma dissertação em andamento, e as análises estão voltadas para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), não apenas por sua magnitude, como pelas diversas denúncias veiculadas acerca dos investimentos realizados durante a pandemia[2]. Portanto, o objetivo central é analisar dados que demonstrem os investimentos realizados com os recursos da MDE, associados à vinculação constitucional e, sob esta perspectiva, também ao Fundo de Manutenção e

---

[1] A este respeito ver: SOUZA, F. A. de. O financiamento da educação na pandemia. Crítica às despesas no ensino dos 92 governos municipais do Rio de Janeiro. 1ª edição. São Paulo: Paco Editorial, 2023.

[2] https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/07/21/empresa-responsavel-por-distribuicao-de-cesta-basica-para-alunos-do-rio-nega-produtos-de-ma-qualidade.ghtml. Acessado em 17 fev 2022.; https://www.tcmrio.tc.br/Noticias/14117/Relat%C3%B3rio_enfrentamento_sme.pdf. Acessado em 17 fev 2022; https://www.defensoria.rj.def.br/noticia/detalhes/10503-Municipio-do-Rio-e-o-que-acumula-mais-queixas-sobre-merenda-escolar; Acessado em 17 fev 2022.

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela SME/RJ, no ano de 2020, contexto pandêmico.

Metodologia

A pesquisa estrutura-se a partir de um modelo documental. Assim, no que se refere ao ordenamento jurídico que respalda os recursos de MDE, foram utilizadas fontes primárias, como a CF/88 e a LDB 9394/96, e artigos científicos acerca do tema em tela, para fundamentar as análises e a construção dos argumentos. Em relação à produção de dados, foram utilizados planilhas, relatórios e demais informações oficiais disponíveis no Portal Contas Rio, nos sites da Controladoria Geral do Município (CGM) e do Tribunal de Contas do Município do Rio de Janeiro (TCM/RJ).

O financiamento da educação sugere vigilância constante visando distanciar-se das suposições que possam ser construídas, de maneira leviana, por meio do acesso raso próprio das aparências. Dessa forma, a produção dos dados deu-se à luz do materialismo histórico-dialético, visto que "conhecer teoricamente (...) é saturar o objeto pensado com suas determinações concretas" (NETTO, 2011, p. 53). Evidenciamos, dessa maneira, que não trataremos aqui de elucidar dados atrelando-lhes um caráter expositivo, mas sim analisá-los e compreendê-los à luz das articulações que os sustentam.

Resultados e Discussão

O percentual mínimo de impostos municipais, determinado pela legislação para a MDE, é o ponto de partida para as análises, por tratar-se de uma avaliação das movimentações municipais. A Tabela 1, logo abaixo, evidencia que, ao longo da última década, não houve inadequação referente ao percentual exigido por lei, mantendo-se acima dos 25% estabelecidos pela CF/88.

O Relatório Resumido de Receita Orçamentária, contido no Livro de Prestação de Contas Anual - 2020, da CGM/RJ, mostra que a receita municipal de impostos e transferências alcançou, em 2020, o valor de R$15.398.871.475,08. Conforme calculado na tabela, para atender o percentual constitucional, o mínimo destinado para a MDE seria R$3.849.717.868,77. No entanto, o relatório demonstra ter havido um investimento superior ao estimado.

Tabela 1 – MDE - Valores Liquidados (2010 a 2020)

ANO	RECEITAS RESULTANTES DE IMPOSTOS E TRANSFERÊNCIAS	PERCENTUAL CONSTITUCIONAL (25%)	RECEITA APLICADA EM MDE SOBRE RECEITA LÍQUIDA DE IMPOSTO	PERCENTUAL APLICADO EM MDE
2010	R$ 8.140.354.300,67	R$ 2.035.088.575,17	R$ 2.311.498.415,86	28,40%
2011	R$ 9.362.117.554,73	R$ 2.340.529.388,68	R$ 2.369.419.178,81	25,31%
2012	R$ 10.474.979.654,21	R$ 2.618.744.913,55	R$ 2.689.804.584,91	25,68%
2013	R$ 12.325.274.634,33	R$ 3.081.318.658,58	R$ 3.130.092.961,32	25,40%
2014	R$ 12.686.556.462,34	R$ 3.171.639.115,59	R$ 3.225.502.331,10	25,42%
2015	R$ 13.423.254.662,51	R$ 3.355.813.665,63	R$ 3.465.415.478,52	25,82%
2016	R$ 13.744.198.488,75	R$ 3.436.049.622,19	R$ 3.978.299.387,23	28,95%
2017	R$ 13.562.696.137,37	R$ 3.390.674.034,34	R$ 4.044.796.233,63	29,82%
2018	R$ 14.657.111.307,75	R$ 3.664.277.826,94	R$ 3.945.272.644,73	26,92%
2019	R$ 15.799.775.843,03	R$ 3.949.943.960,76	R$ 4.515.166.379,45	28,58%
2020	R$ 15.398.871.475,08	R$ 3.849.717.868,77	R$ 4.445.397.930,72	28,87%

Fonte: Livros de Prestação de Contas Anual da Prefeitura (2010-2020). Tabela elaborada pela autora.

O Relatório e Projeto de Parecer Prévio das Contas de Governo da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, ano 2020, notifica que o percentual apresentado pela CGM/RJ não corresponde ao valor real, visto que foram identificadas despesas (aproximadamente 10 milhões) que não poderiam ser computadas na base de cálculo da MDE. Apesar de ser um valor pequeno, comparado aos números apresentados na tabela, é importante ressaltar que a inadequação é evidente e não são identificadas exigências de correções.

A partir de 2016, houve um aumento percentual considerável, tendo sido mantido acima dos 28% até 2020, excetuando-se apenas o ano de 2018. Cabe aqui destacar que 2020 apresentou o segundo maior percentual de investimento da década observada. De maneira imediata, é possível realizar uma interpretação positiva a respeito desse dado. No entanto, é necessário ultrapassar a aparência e pontuar que este aumento ocorreu mesmo com o fechamento das escolas, durante a maior parte do ano, cabendo questionar como foram realizados os investimentos. Davies (2022) exemplifica muitas formas equivocadas que os governos utilizam para contabilizar as receitas e despesas em MDE, como pagamento de aposentados, cômputo do salário-educação na base de cálculo dos 25% vinculados à MDE, gastos com merenda escolar a partir desses recursos, dentre outros.

De acordo com o site Contas Rio, foi possível identificar valores pagos em contratos firmados por meio dos recursos do FUNDEB. Esse fundo deve destinar ao menos 60% da receita anual para o pagamento dos profissionais da educação básica em efetivo exercício e a eventual diferença deve obedecer às determinações legais, podendo ser gasta apenas em ações identificadas como MDE. Importa destacar que o atual FUNDEB é regido por outros arranjos legais, mas, pelo recorte temporal da pesquisa, são utilizadas as regras do fundo anterior, válidas até 2020.

Os "Serviços de vigilância e policiamento por pessoa jurídica" realizados pela empresa Guard Angel Vigilância Eireli, apresentam-se como um gasto ilegal ao ser vinculado ao recurso do FUNDEB. Ademais, as descrições dos Programas de Trabalho aparecem como “Manutenção e revitalização das unidades escolares da rede de ensino”, “Capacitação pedagógica, técnico-administrativa e gerencial” e “Atendimento escolar especializado - educação especial na educação básica”. Por tratar-se de uma empresa especializada em serviço de vigilância, percebe-se incoerência entre a descrição do serviço prestado pelo CNPJ em questão e o programa de trabalho ao qual a empresa encontra-se vinculada.

Tabela 2 – SME/RJ: Serviços de vigilância e policiamento realizados por pessoa jurídica pagos com recursos de MDE - 2020

ÓRGÃO DE EMPENHO	NATUREZA DA DESPESA	FAVORECIDO	DESCRIÇÃO DO PROGRAMA DE TRABALHO	DESCRIÇÃO DO PROGRAMA	FONTE DE RECURSOS	VALOR PAGO
SME/RJ	Serviços de vigilância e policiamento por pessoa jurídica	Guard Angel Vigilância Eireli	Manutenção e revitalização das unidades escolares da rede de ensino	Modernização da gestão e melhoria da infraestrutura na educação	FUNDEB	R$ 287.954,10
SME/RJ	Serviços de vigilância e policiamento por pessoa jurídica	Guard Angel Vigilância Eireli	Capacitação pedagógica, técnico-administrativa e gerencial	Formação de professores	FUNDEB	R$ 134.098,28
SME/RJ	Serviços de vigilância e policiamento por pessoa jurídica	Guard Angel Vigilância Eireli	Atendimento escolar especializado - educação especial na educação básica	Melhoria da qualidade da educação carioca	FUNDEB	R$ 84.493,49

Fonte: Contas Rio - Dados Abertos (2020). Tabela elaborada pela autora.

Outro aspecto é o pagamento de contratos os quais a descrição da natureza apresenta-se como "Materiais de vestuário, uniformes, fardamentos, tecidos e aviamentos". Os favorecidos são as empresas cujas atividades principais são, de fato, relacionadas à confecção ou comércio de artigos de vestuário. Porém, ao identificar a descrição dos Programas de Trabalho, nos deparamos com "Aquisição de material didático" e "Manutenção e Revitalização da Educação Infantil". Neste destaque, é possível sugerir que, além de uma tentativa de ludibriar as informações reais do serviço, há inadequação, uma vez que uniformes escolares não devem ser custeados pelas receitas do MDE, segundo inciso IV do Art. 71 da LDB.

Tabela 3 – SME/RJ: Materiais de vestuário, uniformes, fardamentos, tecidos e aviamentos pagos com recursos de MDE - 2020

ÓRGÃO DE EMPENHO	NATUREZA DA DESPESA	FAVORECIDO	DESCRIÇÃO DO PROGRAMA DE TRABALHO	DESCRIÇÃO DO PROGRAMA	FONTE DE RECURSOS	VALOR PAGO
SME/RJ	Materiais de vestuário, uniformes, fardamentos, tecidos e aviamentos	EBN Comércio Importação e Exportação Ltda	Aquisição de Material Didático	Modernização da gestão e melhoria da infraestrutura na educação	FUNDEB	R$ 22.645.987,00
SME/RJ	Materiais de vestuário, uniformes, fardamentos, tecidos e aviamentos	Olafashion Indústria e Comércio de Roupas Ltda	Aquisição de Material Didático e Manutenção e Revitalização da Educação Infantil	modernização da gestão e melhoria da infraestrutura na educação e Melhoria da qualidade da Educação Carioca	FUNDEB	R$ 6.275.723,00
SME/RJ	Materiais de vestuário, uniformes, fardamentos, tecidos e aviamentos	Holz Confecções Ltda	Aquisição de Material Didático	Modernização da gestão e melhoria da infraestrutura na educação	FUNDEB	R$ 945.075,96

Fonte: Contas Rio - Dados Abertos (2020). Tabela elaborada pela autora.

São ainda identificados contratos cuja natureza é "Serviços de transportes, fretes e carretos". Os recursos da MDE podem ter esse destino, mas deve acontecer por meio de Programas de Transporte Escolar. No entanto, é a empresa Comercial Milano Brasil Ltda quem presta esse serviço. Sua atividade econômica principal é o "Comércio atacadista de produtos alimentícios em geral" e aparece vinculada ao Programa de Trabalho "Manutenção e Revitalização das Unidades Escolares da Rede de Ensino". Uma vez mais, estamos diante de incoerências que precisam ser investigadas. Em um contexto pandêmico, com suspensão das aulas presenciais, faz-se desnecessária a contratação desse serviço. Além disso, pelo princípio constitucional da economicidade e pelo interesse público, tal contrato poderia ter sido reincidido ou reajustados os valores para se adequar ao contexto.

Tabela 4 – SME/RJ – Serviços de transporte, frete e carretos pagos com recursos de MDE - 2020

ÓRGÃO DE EMPENHO	NATUREZA DA DESPESA	FAVORECIDO	DESCRIÇÃO DO PROGRAMA DE TRABALHO	DESCRIÇÃO DO PROGRAMA	FONTE DE RECURSOS	VALOR PAGO
SME/RJ	Serviços de Transporte, frete e carretos	Comercial Milano Brasil Ltda	Manutenção e revitalização das Unidades Escolas da Rede de Ensino	Modernização da gestão e melhoria da infraestrutura na Educação	FUNDEB	R$ 1.602.834,59

Fonte: Contas Rio - Dados Abertos (2020). Tabela elaborada pela autora.

Conclusões

O fechamento das unidades escolares, diante do cenário pandêmico, exigiu adaptações na destinação dos recursos de MDE. No entanto, o que ficou evidente nos dados, até então analisados, foi a inconsistência no uso de parte desses recursos. Identificou-se o descumprimento das determinações legais e foram apontadas diversas incoerências entre naturezas das despesas, atividade econômica principal dos CNPJs favorecidos e programas de trabalho. Cientes de que corrupção também é um dos males que afeta os investimentos na educação, ratifica-se a necessidade de seguir no processo investigativo, uma vez que os dados iniciais demonstram inadequações e ilegalidades na utilização dos recursos da MDE

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CGM. **Prestação de contas de governo da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro - 2020**. Rio de Janeiro: CGM, 2020. http://www.rio.rj.gov.br/web/contasrio/. Acesso em: 25 out 2022.

DAVIES, Nicholas. Entrevista com Nicholas Davies. Entrevista concedida a Márcia Jacomini. Entrevista com Nicholas Davies, **Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, n. 21, 2022. https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/124139/85089. Acesso em: 06 nov 2022.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação e seus desafios. Eccos: **Revista Científica**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 43-63, jun. 2004. https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/367. Acesso em: 10 dez 2022.

NETTO, José Paulo. I**ntrodução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RIO DE JANEIRO (Município). Tribunal de Contas do Município do Rio de Janeiro (TCM-RJ). **Parecer Prévio sobre as contas prestadas pelo Prefeito do Município do Rio de Janeiro referentes ao exercício de 2020**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em https://www.tcm.rj.gov.br/Noticias/15007/g_ParecerPrevio.pdf . Acesso em: 10 out. 2022.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Capacidade de Financiamento e o Custo Aluno-Qualidade: uma análise das redes municipais do Paraná

Andrea Polena

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

andrea.ufpr@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo deste artigo é o de verificar em que medida os valores de capacidade de financiamento das redes municipais de educação básica do Paraná, em 2019, se aproximavam dos valores do Custo Aluno-qualidade (CAQ), calculado pelo Simulador de Custo-aluno qualidade (SimCAQ), no mesmo ano. As 389 redes municipais analisadas demonstraram diversidade em seus indicadores sociais e desigualdade nos recursos destinados à educação. A partir dos valores gerados pelo SIMCAQ, foram criadas classes do CAQ para identificar quantos municípios possuíam valores da Receita Potencial Vinculada à Educação Básica (RPeb), que expressam a capacidade de financiamento dos municípios, suficientes para implementá-lo. Verificou-se que 34 redes municipais teriam a capacidade de financiamento correspondente ou superior aos valores do CAQ. Isto representa apenas 24,7% das matrículas do conjunto das redes municipais do Paraná.

Palavras-chave: **Receita potencial; Custo aluno, Educação básica.**

Financing Capacity and the Student-Quality Cost: an analysis of municipal networks in Paraná

Abstract

The aim of this article is to examine to what extent the capacity of financing of the municipal basic education networks in Paraná, in 2019, approached the values of the Cost-Student Quality (CAQ), calculated by the Cost-Student Quality Simulator (SimCAQ), in the same year. The 389 municipal networks analyzed demonstrated diversity in their social indicators and inequality in the resources allocated to education. Using the values generated by SimCAQ, CAQ classes were created to identify how many municipalities had Revenue Potential Linked to Basic Education (RPeb) values, which express the municipalities' capacity of financing, sufficient to implement it. It was found that 34 municipal networks would have the capacity of financing corresponding to or higher than the values of the CAQ. This represents only 24.7% of the enrollments of the set of municipal networks in Paraná.

Keywords: **Potential revenue; Student cost, Basic education.**

Capacidad de Financiamiento y Costo de la Calidad de los Estudiantes: un análisis de las redes municipales en Paraná

Resumen

El objetivo de este artículo es verificar en qué medida los valores de capacidad de financiamiento de las redes municipales de educación básica de Paraná, en 2019, se aproximaban a los valores del Costo Alumno-Calidad (CAQ), calculado por el Simulador de Costo-Alumno Calidad (SimCAQ), en el mismo año. Las 389 redes municipales analizadas

demostraron diversidad en sus indicadores sociales y desigualdad en los recursos destinados a la educación. A partir de los valores generados por SimCAQ, se crearon clases del CAQ para identificar cuántos municipios tenían valores de la Recaudación Potencial Vinculada a la Educación Básica (RPeb), que expresan la capacidad de financiamiento de los municipios, suficientes para implementarlo. Se encontró que 34 redes municipales tendrían la capacidad de financiamiento correspondiente o superior a los valores del CAQ. Esto representa solo el 24,7% de las matrículas del conjunto de redes municipales de Paraná.

Palabras clave: **Ingreso potencial; Costo estudiante, Educación básica.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Classificação de atores sociais nas tramitações de políticas educacionais: discussão metodológica

Micaela Passerino Gluz
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil
micpgluz@gmail.com

Daniel Tojeira Cara
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil
daniel.cara@usp.br

Introdução e Metodologia

Este trabalho é fruto de reflexões de uma dissertação em andamento em que analisa a incidência de atores sociais na tramitação do Fundeb Permanente, reconhecendo os atores sociais como principais fatores na construção do desenho político das políticas educacionais, este trabalho tem como objetivo discutir aspectos metodológicos da classificação de atores, como e o que classificar quando analisamos atores sociais incidindo em políticas educacionais. Para realizar essa pesquisa de abordagem qualitativa foram utilizadas técnicas de pesquisa documental e bibliográfica (Kripka, Scheller e Bonotto, 2015). A fonte primária foram os documentos disponibilizados pela Câmara dos Deputados e do Senado Federal das PEC nº 15/2015, PEC nº 65/2019, PEC nº26/2020, PL nº 4372/2020, PL nº 3418/2021, PL 10880/2018 e MP nº 1.074/2021.

Discussão: Classificação de atores sociais

Os atores sociais que incidiram na elaboração do Fundeb Permanente foram classificados de duas formas: Atores Individuais (Pessoa) e Atores Coletivos (Organização). O motivo dessa classificação prévia foi a partir da primeira análise dos dados e da continuação do trabalho de Gluz (2021) que foi percebido que há uma diferença de influência entre atores que representam uma organização, a organização em si e atores que não participavam/representavam nenhuma organização naquele momento. A seguir um resumo das caracterizações utilizadas para a análise de conteúdo:

Quadro 1 – Glossário da tabela de caracterização de atores coletivos

ORGANIZAÇÃO	
TIPO	Classificação entre atores institucionais e sociedade civil; entende-se por organizações institucionais aquelas que atuam e são de responsabilidade governamental seja do poder Executivo, Legislativo ou Judiciário; entende-se por organizações da sociedade civil toda instituição que não é de responsabilidade governamental, como sindicatos, entidades científicas, associações, etc.
CLASSIFICAÇÃO	Classificação de qual tipo de organização, qual sua procedência; os tipos de classificação são: Associações/Entidades, Empresarial, Entidade Científica, Movimento Estudantil, Organismo Institucional Público, Organização Internacional e Sindicato.
INTERESSE	Definição de interesse da organização divido entre Nacional, Municipal, Estadual e Internacional; o intuito desta classificação é identificar quais interesses locais a organização defende/deveria defender, por exemplo, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) tem uma atuação nacional como representação nacional, porém seus interesses são Municipais.
ATUAÇÃO	Atuação define qual setor a entidade trabalha/atua, se é do setor da educação e de algum nível em específico ou sem relação com educação; Até o momento a classificação se caracteriza em: Educação (de modo geral), Educação Básica, Economia/Finanças, Geografia/Estatística, Educação/Cultura.
COALIZÃO	Classificação de qual tipo de coalizão de advocacia, entre Direito à Educação e Direito à Aprendizagem; Coalizões já identificadas por Pellanda e Cara (2021) e Gluz (2021).

Fonte: Pellanda e Cara (2021) e Gluz (2021). Elaborado pelos autores.

O quadro ajuda a entender como foram classificados os atores e com que propósitos, o principal objetivo foi conseguir resumir nesta classificação quem são, de onde vem, quais seus interesses, propósitos e ideais. Segue o quadro resumo para atores individuais, com o mesmo modelo dos atores coletivos:

Quadro 2 – Glossário da tabela de caracterização de atores individuais

PESSOA	
SEXO	Classificação de gênero dos atores.
TIPO	Classificação de relação da pessoa com organizações institucionais ou da sociedade civil; Em muitos momentos os atores individuais cumprem a função de representação de alguma entidade, podendo apresentar o pensamento atual da entidade ou sua opinião pessoal, essa classificação posteriormente auxiliará na análise de conteúdo definindo os projetos dos atores coletivos e as diferenças entre os atores individuais dentro de organizações.
CLASSIFICAÇÃO	Se representa/atua numa organização qual o tipo de organização; se não representa/atua em nenhuma organização qual sua atuação no debate político (Especialista).
OCUPAÇÃO	Definição de qual função ocupa na organização ou ocupação de trabalho caso não represente/atue em nenhuma organização. Até o momento foram classificados entre: Professor/Pesquisador, Consultor, Deputado, Presidente, Dirigente, Representante, Técnico, Secretário Municipal, Diretor, Gerente, Vice-Presidente.
COALIZÃO	Classificação de qual tipo de coalizão de advocacia, entre Direito à Educação e Direito à Aprendizagem; Coalizões já identificadas por Pellanda e Cara (2021) e Gluz (2021).
PARTIDO	Definição de qual partido aquele ator está inserido.

Fonte: Pellanda e Cara (2021) e Gluz (2021). Elaborado pelos autores.

Assim como o quadro dos atores coletivos, este glossário das classificações dos atores individuais resume quem são esses atores sociais, de onde vieram, quais seus interesses, funções, ocupações, propósitos e objetivos com a educação.

Tipos e Classificação

1) Tipos

a) Atores Governamentais

Os atores governamentais são divididos entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. No objeto de estudo da tramitação do Novo Fundeb ficou evidente pela caracterização do processo que os atores governamentais presentes foram do Executivo e Legislativo. Importante destacar o protagonismo do Legislativo na formulação de políticas de financiamento da educação.

b) Atores da Sociedade Civil

A categoria de Atores da Sociedade Civil é uma classificação ampla, dentro cabem movimentos sociais, entidades científicas, organismos internacionais, organizações não-governamentais (ONGs), entre outros. São todos aqueles atores que não participam da máquina pública do Estado, direta ou indiretamente, são atores 'externos' ao Estado. Fazem parte das disputas institucionais mas tem autonomia aos poderes públicos, aos atores governamentais.

2) Classificação

Os atores divididos entre Governamentais e Sociedade Civil é necessário fazer um outro tipo de classificação sobre a caracterização daquela organização. Há diferenças na análise de conteúdo de um pronunciamento de uma entidade científica e de um sindicato, ou até de uma associação/entidade e uma organização internacional, são posições diferentes que podem ter um reconhecimento diferente.

a) Associações/Entidades

Define-se como Associações/Entidades a organização que reúne pessoas físicas (CPF) ou jurídicas (CNPJ) com estabelecimento de objetivos e interesses comuns. É uma classificação abrangente que engloba as entidades que se reconhecem como tal em seus estatutos e/ou não cumprem as características das outras classificações. Organizações classificadas nesta categoria até o momento:

Interesses Municipais: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); União Nacional de Conselhos Municipais de Educação (Uncme); Confederação Nacional dos Municípios (CNM); Frente Nacional dos Prefeitos (FNP); Associação dos Municípios da Área Mineira da Sudene (AMAMS); Associação Brasileira de Municípios (ABM);

Interesses Estaduais: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Planejamento (CONSEPLAN); Fórum de Governadores; Comitê dos Secretários de Fazenda dos Estados e Distrito Federal (COMSEFAZ);

Interesses Nacionais: Associação Nacional dos Dirigentes da Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE); Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib); Ação Educativa; Movimento Todos pela Educação (TPE).

b) Empresarial

Define-se como Empresarial qualquer organização identificada como empresa com objetivos privados. Organizações classificadas nesta categoria até o momento: Cívitas Assessoria & Consultoria; Itaú Educação; Instituto Unibanco.

c) Entidade Científica

Define-se como Entidade Científica as entidades que atendem o Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei nº 13.243/2016) que tenham como missão institucional executar atividades de pesquisa básica ou aplicada de caráter científico ou tecnológico, podendo ser de administração pública ou entidades privadas sem fins lucrativos. Organizações classificadas nesta categoria até o momento: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca); Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) ; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

d) Movimento Estudantil

Define-se como Movimento Estudantil qualquer organização formal ou informal composta por estudantes de diversas áreas, desde o ensino médio, até estudantes de pós-graduação, e que se identifique como tal. Organizações classificadas nesta categoria até o momento: União Nacional dos Estudantes (UNE); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES).

e) Organismo Institucional Público

Define-se como Organismo Institucional Público toda organização de administração pública seja do Executivo, Legislativo ou Judiciário, são as instituições do Estado, a máquina pública. Organizações classificadas nesta categoria até o momento: Ministério da Fazenda; Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão; Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE); Secretarias Estaduais de Educação; Secretarias Municipais de Educação; Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE); Agência Nacional de Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (ANP); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Assembleias Legislativas Estaduais e Câmaras Municipais; Tribunal de Contas da União (TCU); Tribunal de Contas do Estado de São Paulo.

f) Organização Internacional

Define-se como Organização Internacional toda organização que tem estrutura e atuam transcendendo fronteiras nacionais, podendo ser compostas de Estados/Nações e/ou

organizações privadas internacionais. Organizações classificadas nesta categoria até o momento: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

g) Sindicato

Define-se como Sindicato toda instituição que organiza, representa e atua a partir dos interesses de determinada classe de trabalhadores. Organizações classificadas nesta categoria até o momento: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes); Federação de Sindicatos de Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras (Fasubra).

Conclusões

O trabalho busca padronizar um modelo de classificação de atores a ser utilizado na análise de políticas públicas educacionais. Percebe-se a limitação do trabalho na classificação mais específica de Associações/Entidades, uma classificação tão ampla não dá conta das entender e apontar as diferenças dos atores sociais.

Referências

CARA, D.; NASCIMENTO, I. **A construção do primeiro Fundeb (2005-2007) e do Fundeb permanente (2015-2020): análise comparada sobre processos legislativos.** In: Education Policy Analysis Archives.

GLUZ, Micaela Passerino. O Novo Fundeb é uma Vitória? Análise das disputas políticas pelo projeto do Novo Fundeb. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, p. 1-19, 10 maio 2021. Tikinet Edição Ltda. - EPP. http://dx.doi.org/10.22491/2236-5907110856.

MARTINS, Paulo Sena. A política das políticas educacionais e seus atores. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 8, n. 15, p. 13-32, 30 jun. 2014. Universidade Federal do Paraná. http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v8i15.35739.

PELLANDA, A.; CARA, D. (2021). Renewal of Basic Education Fund in Brazil: Disputes on Funding and Federal Distribution. **Journal of Higher Education Theory and Practice**, v. 21, n. 5, Jun. 2021. https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i5.4271.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Composição do Quadro e Remuneração dos Funcionários das Escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul/MS

Ana Paula dos Santos Pereira Coelho

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

anahpaulla_santos@hotmail.com

Resumo

Este artigo visa discutir a remuneração do quadro de funcionários das escolas estaduais do Mato Grosso do Sul e os gastos do Governo Estadual com esses sujeitos em 2022. Assim, a pesquisa inicialmente identifica o quadro de funcionários do estado por meio de análise documental do plano de carreira dos profissionais da educação do MS, faz um comparativo entre os dados sobre o quantitativo de funcionários existentes na base do Censo Escolar e os da rede estadual do MS e além disso utiliza dados da plataforma de dados educacionais para caracterização da rede e em seguida levanta o gasto com esses funcionários a partir da folha de pagamento disponibilizada no portal da transparência. A média de remuneração líquida para os assistentes de atividades educacionais é de R$ 3.205,92, já os agentes de atividades educacionais possuem remuneração média de R$ 2.181,18 e os auxiliares de atividades educacionais R$ 2.087,34. No ano de 2022 o estado do MS teve um gasto de R$ 186.253.111,72 com funcionários de escola.

Palavras-chave: **Funcionários de Escola. Remuneração. Quadro de funcionários de escola.**

Composition of Staff and Remuneration of School Employees of the State Network of Mato Grosso do Sul/MS

Abstract

This article intends to present the school staff in the state of Mato Grosso do Sul, as well as the remuneration of these professionals from the state network and its cost to the state government in the year 2022. Thus, the research initially identifies the staff of the state through document analysis of the career plan of education professionals in MS, makes a comparison between employees of the school census and those in the state network of MS and also uses data from the educational data platform to characterize the network and in then estimates the cost of these employees from the payroll available on the transparency portal. The average net salary for assistants in educational activities is R$ 3.205,92, while agents in educational activities have an average salary of R$ 2.181,18 and assistants in educational activities R$ 2.087,34. In the year 2022, the state of MS had a cost of R$ 186.253.111,72 with school employees.

Keywords: **School Employees. Remuneration. School staff.**

Composición de la Plantilla y Remuneración de los Empleados Escolares de la Red Estatal de Mato Grosso do Sul/MS

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar el personal de la escuela en el estado de Mato Grosso do Sul, así como la remuneración de estos profesionales de la red estatal y su costo para el gobierno del estado en el año 2022. Así, la investigación identifica inicialmente el personal de el estado a través del análisis de documentos del plan de carrera de los profesionales de la educación en MS, hace una comparación entre los empleados del censo escolar y los de la red estatal de MS y también utiliza datos de la plataforma de datos educativos para caracterizar la red y luego estima la costo de estos empleados de la nómina disponible en el portal de transparencia. El salario promedio neto de los asistentes en actividades educativas es de R$ 3.205,92, mientras que los agentes en actividades educativas tienen un salario promedio de R$ 2.181,18 y los asistentes en actividades educativas R$ 2.087,34. En el año 2022, el estado de MS tuvo un costo de R$ 186.253.111,72 con los empleados de la escuela.

Palabras-clave: **Empleados escolares. Remuneración. Personal de la escuela.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Condições para a educação em tempo integral: financiamento e equidade

Julia Nader Dietrich
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil
juliadietrich@usp.br

Mariana Martins Pereira
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil
marianampereira@usp.br

Introdução

A ampliação da jornada escolar emergiu como uma preocupação central nas políticas públicas da América Latina ao longo da última década, incitando debates apaixonados (HOLLAND, ALFARO e EVANS, 2015; DIETRICH, 2019; 2022). Diversos autores, como St-Jarre e Dupuy-Walker (2001) e Holland, Alfaro e Evans (2015), têm explorado a intrincada natureza da compreensão do tempo no contexto educacional, mas convergem na visão de que o tempo desempenha um papel incontestável tanto na formulação de políticas educacionais quanto nas práticas pedagógicas. Para além do aspecto subjetivo do tempo educativo (SACRISTÁN, 2008), St-Jarre e Dupuy-Walker (2011) resgatam a importância do tempo na estruturação das atividades escolares, na configuração pedagógica e administrativa do sistema, moldando a experiência dos participantes e fundamentando as dinâmicas de ensino-aprendizagem, administração escolar e até os relacionamentos entre os diferentes segmentos da escola.

Neste contexto, uma crescente onda de interesse acadêmico e político tem sido direcionada à discussão acerca do papel do tempo na educação, explorando questões críticas no discurso educacional e nas estratégias pedagógicas. A despeito das discrepâncias nos resultados empíricos que conectam tempo e aprendizagem, um consenso emerge sobre a escassez de tempo educacional em países em desenvolvimento. Na realidade latinoamericana, as jornadas escolares mais curtas em comparação com países desenvolvidos refletem fatores históricos e sociopolíticos complexos, tais como a tardia expansão do acesso à educação, instabilidade política e mudanças nos regimes governamentais. De forma similar, a consolidação do direito à educação e a distribuição desigual do acesso permanecem desafios cruciais, especialmente para as populações mais desfavorecidas, além dos grupos originários e tradicionais.

Dentre as várias questões suscitadas pela ampliação da jornada escolar, encontra-se sua relação e impacto nos níveis de proficiência e aprendizagem dos estudantes, além da reafirmação do direito à educação, que tangencia inclusive aspectos referentes à qualidade da oferta educacional. A mensuração complexa tem levado pesquisadores a apresentar resultados ambivalentes, porém, indicando que a expansão da jornada escolar pode beneficiar segmentos específicos da sociedade, engendrando o que se denomina "ilhas de excelência" (DIETRICH, 2019; 2022). Como evidenciado por dados preliminares do estudo de

Dietrich, na América Latina, escolas com jornadas mais longas frequentemente dispõem de melhores infraestruturas e tendem a favorecer grupos com índices socioeconômicos mais altos, mesmo no contexto de escolas públicas (DIETRICH, 2022).

No Brasil, a ampliação da jornada escolar esteve no cerne dos primeiros e segundos mandatos do governo Lula (2003-2011), e se manteve presente, embora com menos destaque, nas gestões de Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2019), além de variados programas variados de ampliação da jornada escolar foram implantados em níveis distritais, municipais e estaduais, com ampla gama de abordagens conceituais e dinâmicas de gestão e financiamento.

Entretanto, apesar destes esforços, os dados do Censo de 2022 refletem uma distância considerável da consecução da 6ª meta do Plano Nacional de Educação (PNE). Como resposta, o atual governo Lula (2023-) lançou, como uma das principais iniciativas para a educação nacional, o Programa de Escola de Tempo Integral, que visa incentivar a oferta de matrículas em regime integral, dialogando com agendas locais de Educação Integral (BRASIL,2023). Tal proposta, porém, sob a ótica do direito à educação, somente se materializa quando respaldada por financiamento adequado (CARA, 2009).

Neste contexto, emerge o presente estudo, ainda em desenvolvimento. Utilizando o Custo Aluno Qualidade Inicial (Caqi) como parâmetro mínimo de qualidade, que estabelece o montante de investimento por aluno (CARA, 2009), a pesquisa procura examinar os elementos que compõem o Caqi em relação ao tempo de permanência dos estudantes nas instituições educacionais.

O objetivo central é identificar eventuais disparidades estruturais entre as escolas em função do número de horas letivas oferecidas. Também serão ponderadas as relações desses fatores com qualificação e remuneração docente, complexidade da gestão e nível socioeconômico dos estudantes. Por meio da aplicação de técnicas estatísticas, o estudo aspira contribuir para o entendimento das interconexões entre tempo, infraestrutura e qualidade educacional, fornecendo insumos para a interpretação e avaliação das políticas educacionais, reforçando a perspectiva do financiamento e dos custos para efetivar um padrão de qualidade.

Metodologia

Adotou-se uma abordagem quantitativa baseada na análise de dados do Censo Escolar de 2022, permitindo uma análise das condições de infraestrutura e pessoal em escolas com jornada ampliada. Para determinar a quantidade de horas escolares, utilizou-se o conjunto compilado fornecido pelo Instituto Nacional de Pesquisas em Educação, abrangendo 173796 escolas em todas as regiões do país (INEP, 2022a). Posteriormente, esta base foi combinada com os microdados do Censo de 2022 (INEP, 2022b), resultando em 173795 escolas com informações sobre horas e microdados. Nas próximas etapas do estudo, serão incorporadas bases de dados adicionais de 2022 que tratam de gestão, remuneração e qualificação docente.

Foram feitas verificações de qualidade e consistência e na sequência, foram aplicadas técnicas estatísticas descritivas via software Stata 17.1 para examinar as distribuições das variáveis de interesse na primeira fase do estudo, que se concentram nos microdados, e análises inferenciais para investigar possíveis relações entre essas variáveis.

A base original compreende a quantidade de horas escolares variando de menos de 4 horas a mais de 17 horas diárias, abrangendo diversos tipos de atividades, incluindo as regulares, atendimentos em AEE, ações complementares, rotinas complementares, contraturno e tempo integral. Para simplificar a análise na primeira fase deste estudo, o tempo foi dividido em quatro categorias: 1) menos de quatro horas diárias, 2) de quatro a seis horas diárias, 3) de seis a oito horas diárias e 4) mais de oito horas diárias.

Na fase inicial, foram consideradas apenas escolas públicas e privadas que abrangem os anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio e Técnico. Do total, 16,69% correspondem a escolas estaduais, 0,36% à rede federal, 61,47% às escolas municipais e 21,47% são escolas privadas. No que diz respeito à quantidade de horas nas escolas, chama a atenção que o maior percentual de escolas com maior tempo educativo pertence à rede pública (Tabela I).

Tabela I – % de escolas por quantidade de horas na escola e dependência administrativa

Anos iniciais	Estadual	Federal	Municipal	Privada
4 horas ou menos	20,76	4,17	25,84	32,43
de 4,1 a 6 horas	72,60	83,33	60,58	65,09
de 6, 1 a 8 horas	1,75	8,33	9,00	1,17
mais de 8 horas	4,89	4,17	4,58	1,30
Anos iniciais				
4 horas ou menos	7,67	0,00	17,11	6,22
de 4,1 a 6 horas	76,51	91,89	66,19	90,79
de 6, 1 a 8 horas	6,37	8,11	12,27	1,92
mais de 8 horas	9,45	0,00	4,43	1,07
Ensino Médio				
4 horas ou menos	7,61	3,34	43,66	2,73
de 4,1 a 6 horas	66,98	40,40	45,54	76,54
de 6, 1 a 8 horas	10,91	10,18	7,51	16,38
mais de 8 horas	14,51	46,08	3,29	4,35

Fonte: Elaborado por nós com base em INEP (2022a; 2022b).

Na segunda etapa, modelos de regressão serão utilizados para investigar relações mais complexas e entender como os investimentos financeiros e as condições infraestruturais estão relacionados com a quantidade de horas na escola.

Discussão

Análises iniciais das variáveis apresentadas apontam duas preocupações com relação ao direito à educação. A primeira diz respeito às condições estruturantes para efetivação da qualidade da educação. Apenas metade das escolas do Ensino Fundamental e pouco mais da metade das escolas de Ensino Médio possuem pátios cobertos e na maior parte das divisões por horário, menos da metade delas em todas as etapas analisadas têm quadras

cobertas (Tabela II)[1]. Laboratórios de informática estão ausentes em 70% das escolas dos anos iniciais e salas de leitura são realidade presente apenas na maior parte das escolas de Ensino Médio.

Tabela II – Percentual de escolas sem os referentes insumos

Anos iniciais	Pátio coberto	Quadra coberta	Laboratório de informática	Refeitório	Sala de leitura
4 horas ou menos	53,85	79,44	78,33	70,24	54,68
de 4,1 a 6 horas	44,17	66,09	64,80	56,09	43,43
de 6, 1 a 8 horas	43,67	74,48	71,94	66,22	55,74
mais de 8 horas	37,90	61,71	61,49	51,61	45,80
Anos finais					
4 horas ou menos	59,70	72,79	69,06	63,77	47,48
de 4,1 a 6 horas	37,02	49,00	47,09	50,27	23,27
de 6, 1 a 8 horas	33,99	58,77	59,21	60,97	39,69
mais de 8 horas	28,78	41,07	42,18	45,41	23,69
Ensino Médio					
4 horas ou menos	51,58	65,25	50,46	61,29	32,49
de 4,1 a 6 horas	34,19	39,35	30,53	47,14	11,45
de 6, 1 a 8 horas	23,42	31,47	28,22	41,35	10,32
mais de 8 horas	32,28	30,00	20,54	35,30	5,80

Fonte: Elaborado por nós com base em INEP (2022a; 2022b).

Em relação à presença do Atendimento Educacional Especializado, sem considerar as condições infraestruturais e de materiais para a participação efetiva da criança e jovem com deficiência, é notável como a política só chega a uma parcela das escolas. Mais de 70%, 63% e 76% das escolas de anos iniciais, anos finais e Ensino Médio, respectivamente, com mais de 8h não oferecem o atendimento, claramente impedindo o atendimento adequado dessa parcela da população no chamado tempo integral.

Conclusão

Ainda em elaboração, este estudo indica que as escolas com mais tempo não necessariamente têm as condições necessárias para sua realização, mas, na maioria dos casos, as escolas com mais tempo têm melhores condições que as escolas com menor tempo, gerando possíveis cenários de iniquidade. O estudo afere também iniquidade regional e menor presença do atendimento às crianças e jovens com deficiência em escolas com 8 horas ou mais. Ainda iniciais, os dados apresentam a necessidade de melhor investigação do tema, bem como sua relação com outras variáveis de interesse.

[1] As tabelas completas referentes a este resumo podem ser acessadas em: https://bit.ly/fineduca-tempointegral

Referências

CARA, Daniel (Org.) PINTO, José Marcelino de Rezende; NASCIMENTO, Iracema; CARA, Daniel e PELLANDA, Andressa. **O CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?** São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2019. Disponível em: https://media.campanha.org.br/caq/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf. Acesso em julho de 2023.

DIETRICH, Julia Nader. **O tempo na educação latinoamericana: Análise sobre a relação entre a quantidade de horas na escola e a proficiência em linguagens e matemática de estudantes do 3º ano da educação básica**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do ABC, 2019.

DIETRICH, Julia Nader. Educação Integral: mais tempo para quê? **Centro de Referências em Educação Integral**, São Paulo, 24 de novembro de 2022. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-integral-mais-tempo-para-que/. Acesso em julho de 2023.

HOLLAND, Peter; ALFARO, Pablo; EVANS, David. Extending the school day in Latin America and the Caribbean. **World Bank Policy Research Working Paper**, n. 7309, 2015.

INEP. **Horas na escola**. Brasil: INEP, 2022.

INEP. (b) **Microdados do Censo Escolar**. Brasil: INEP, 2022.

MARQUES, Luciana Pacheco; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis; MONTEIRO, Sandrelena da Silva. Os usos dos tempos no cotidiano escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 223-243, jan./abr. 2015.

SACRISTÁN, GIMENO J. **El valor del tiempo en educación**. Madri: Ediciones Morata, 2008.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundeb: reflexões sobre as atas das reuniões em um município paranaense

Elizete Jankoski Nogatz

Secretaria de Educação do Paraná, Curitiba/PR – Brasil

elizetenogatz@gmail.com

Introdução

A educação brasileira tem como principal distribuição de recursos educacionais, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que prevê o conjunto de fundos contábeis formados por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica e pública no país.

Entretanto, com a promulgação da Emenda Constitucional (EC) nº 108, de 26 de agosto de 2020, e aprovação da Lei nº14.113 de 25 de dezembro de 2020, o Fundeb vem ganhando espaço de atualização, no que compete a atuação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS). À vista disso, o Art. 34 da Lei nº 14.113/2020 dispõe sobre a composição do CACS no âmbito Federal, Estadual e Municipal; sendo obrigatória a formação do conselho nos municípios.

Deste modo, o presente estudo tem como objetivo analisar as atas das reuniões do CACS-Fundeb em um município do Estado do Paraná, no período de 2020 a 2022. Este estudo se justifica dentro de um esforço maior que é o aprofundamento da compreensão dos principais assuntos debatidos durante as reuniões do CACS-Fundeb.

Metodologia

Neste estudo, foi utilizado como aporte metodológico, a pesquisa documental, dado enfoque na abordagem qualitativa (Marconi; Lakatos, 2003). Portanto, priorizou a análise cuidadosamente das atas de reuniões ordinárias e extraordinárias do CACS-Fundeb, pertencente ao município em estudo.

Ademais, ressalta-se que este estudo se refere ao substrato da Dissertação de Mestrado do pesquisador/a, que condiz aos resultados encontrados nesta investigação.

Resultados e discussão

Com a devida permissão de acesso ao livro “Ata de Reuniões” do CACS-Fundeb, foi possível identificar o registro de 28 reuniões, no período de 01/01/2020 até 30/08/2022. Cada documento foi lido na íntegra e, os assuntos abordados foram anotados no caderno da pesquisadora e, por conseguinte, categorizados em quadro, conforme a seguir de forma resumida.

Quadro 1 – Ata de reuniões conselho

Ata de reuniões: assuntos		
Ano 2020	Ano 2021	Ano 2022
Análise da prestação de contas-SIOPE. Relação de empenhos emitidos no período 01/11/2019 até 31/12/2019.	Análise da prestação de contas - SIOPE. Análise demonstrativo MDE. Relação de empenhos emitidos no período 01/11/2020 até 31/12/2020.	Análise do MDE no período 01/01/2022 até 30/12/2021. Demonstrativos MDE. Obras CEMEIS.
Análise da relação de ordens e pagamento no período 01/01/2019 até 31/12/2019. Relatório da execução orçamentária. Consolidação do orçamento fiscal e da seguridade social demonstrativo das receitas e despesas com MDE no período 01/2019 até 12/2019. Parecer da gestão de recursos do FUNDEB.	Análise de ordens de pagamentos no período 01/01/2020 até 31/12/2020. Relatório da Execução Orçamentária Consolidado Orçamento e da Seguridade Social, demonstrativo MDE no período 01/2020 até 12/2020. Parecer da gestão dos recursos do FUNDEB.	Convidados da prefeitura: Engenheiro Civil e o Secretário de Planejamentos para esclarecimento de obras ao Conselho. Executivo da prefeitura apresentou quadro do FUNDEB referente ao SIOPE, 6° Bimestre 2021.
Pessoas indicadas pelas instituições para fazer parte do FUNDEB. Explicação do papel dos Conselheiros. Representantes nomeados por Decreto.	Análise dos votos do processo seletivo para o segmento de diretores das Escolas Públicas Municipais. Pais responsáveis de alunos da Educação Básica Municipal. Estudantes da Educação Básica Pública e escolas do Campo. Processo de consonância com Lei Municipal nº 4915/2021 em conformidade com a Lei n° 14.113/2020.	Resposta ao Ofício sobre transporte escolar rural. Analisado FUNDEB, 1°Bimestre.
Análise PNATE, exercício 2019. Análise SIOPE, referente ao 1° e 2° Bimestre de 2020. Análise demonstrativo MDE. Relação de empenhos eximidos no período de 01/01/2020 até 30/04/2020.	Explicação da Lei Municipal n° 4915/2021. Explicação da nova composição do CACS-FUNDEB. Realização da eleição para presidente e vice-presidente, 1°secretário (a) e 2°secretário (a). Representantes nomeados pelo Decreto nº 191/2021 para compor Conselho no período de 31/03/2021 até 31/12/2022.	Demonstrativo MDE, 2° Bimestre 2022. Assuntos sobre o transporte escolar.
Análise do SIOPE, referente ao 3° Bimestre de 2020. Análise demonstrativo MDE. Relação de empenhos emitidos no período de 01/05/2020 até 30/06/2020. Aprovação do Módulo de Acompanhamento e Validação do SIOPE.	Aprovação do regimento interno do CACS-FUNDEB.	Ofício n°004/2022 – SEMED resposta ao transporte escolar. Ofício n° 005/2022 – FNDE atraso nos repasses de verbas públicas executadas no município. Orçamento da Educação para o ano de 2023, Lei Orçamentária Anual (LOA) e Censo Escolar Anual. Renovação do CACS-FUNDEB para o ano de 2023. A eleição estava prevista para a última semana de outubro de 2022.
Esclarecimento Ofício (001/2020) das merendas. Análise SIOPE, referente ao 4° Bimestre 2020. Relação de empenhos emitidos no período de 01/02/2020 até 31/08/2020. Validação do SIOPE.	Análise dos recursos do FUNDEB destinado a APAE, no ano de 2021.	

Análise ao SIOPE, referente ao 4° Bimestre 2020. Análise demonstrativos MDE. Relação de empenhos emitidos no período de 01/09/2020 até 31/10/2020.	Análise da prestação de contas do PEJA-2014 e do PNATE-2019. Preenchimento do SIGECON (Portal do FNDE).	
	Análise da prestação de contas PNATE-2020, Passe Estudantil.	
	Análise da prestação de contas do PNATE-2020. Análise do SIOPE, 1° Bimestre de 2021.	
	Aprovação do CAE pelo CACS-FUNDEB.	
	Análise dos empenhos e despesas, 2º Bimestre de 2021. Formação das comissões de Controle Social. Relatório do SIOPE. Aprovação FNDE.	
	Análise do MDE, período de referência 3°, 4° e 5° Bimestre.	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ressalta-se neste estudo que as reuniões do CACS-Fundeb no município em estudo, referente ao ano de 2020 foram realizadas presencialmente nos meses de janeiro e fevereiro, após o decreto de isolamento, passaram a ser remotas por meio do Google Meet. No que compete ao ano de 2021, o CACS-Fundeb adaptou as reuniões mediante a pandemia do COVID-19, assim as atividades passaram a ser realizadas de forma remota com o uso de ferramentas síncronas e assíncronas. Por sua vez, no ano de 2022 com o controle desta pandemia, as reuniões voltaram a ser de forma presencial em ambiente amplo e aberto, devido às recomendações do Ministério da Saúde para evitar o contágio da doença. Entretanto, o conselho não tinha local próprio para realização dos encontros. Logo, cada reunião foi realizada em local diferente uma vez por mês e, quando necessário, houve reunião ordinária, convocada pelo presidente do conselho.

Além disso, foi possível evidenciar a partir das atas de reuniões que a prestação de contas ao Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), é assunto recorrente nas reuniões do CACS-Fundeb. Acerca disto, Silva e Bandeira (2020, p. 05), salientam que a análise do financiamento da educação está baseada nos dados de receitas e despesas dos municípios, e são processados conforme os dados analíticos do SIOPE. Assim, é possível acompanhar as informações referentes aos orçamentos públicos dos recursos do Fundeb, prestados por entes federados, bem como pelo CACS na esfera municipal.

Destarte, o preenchimento dos dados no SIOPE é destinado aos Secretários de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e, também ao Presidente de cada CACS-Fundeb, pois estas pessoas são responsáveis ao acesso e avaliação das informações anexadas nesta ferramenta eletrônica (Ministério da Educação, 2021).

Outro ponto observado nos assuntos das atas de reuniões condiz a análise do demonstrativo das receitas e despesas na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). O Art. 212 da Constituição Federal 1988 dispõe que “[...] união aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Brasil, 1988, p. 126).

Nesse espectro, é interessante potencializar que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996), o Art. 70 atenua o que pode ser utilizado na MDE, destacando o que não constitui as despesas nesta esfera (Brasil, 1996). Sendo assim, cabe ao conselho fiscalizar os recursos de acordo com estes preceitos para que não haja irregularidades. Ressalta-se que o CACS-Fundeb tem permissão de solicitar esclarecimentos caso não compreenda a utilização de algum recurso aplicado pelo órgão responsável. Isto também foi previsto nas atas de reuniões, onde se identificou a solicitação de convocação do Engenheiro Civil e do Secretário de Planejamento a comparecer à uma reunião para esclarecimento do uso de recursos.

Outra questão que merece destaque neste estudo condiz ao acompanhamento e fiscalização do Transporte Escolar Rural pelo CACS-Fundeb, que quando necessário pede esclarecimento do serviço prestado, por meio de ofício. Diante disso, o CACS-Fundeb atua com autonomia sem subordinação institucional ao Poder Executivo Municipal (Brasil, 2020).

Considerações finais

O presente estudo foi possível compreender a partir das atas de reuniões do CACS-Fundeb, que o conselho deste fundo é estruturado mediante cumprimento do Art. 212-A da Constituição Federal de 1988; sendo regulamentado pela Lei nº 14.113/2020. Assim, é notório o cumprimento do papel do CACS-Fundeb na sociedade, no diálogo com assuntos relacionados aos recursos educacionais. Portanto, o presente estudo demonstrou a importância da atuação do conselho, no que compete ao acompanhamento e a fiscalização de recursos do fundo na esfera dos municípios.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108**, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jun. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cartilha novo Fundeb**. Brasília: FNDE, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/CartilhaNovoFundeb2021.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, D. L.; BANDERIA, D. C. **A Política do Fundeb na educação do município de Diorama-Goiás em 2020**: uma análise a partir do SIOPE. Goiás: Instituto Federal Goiano, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2623/3/TCC-%20ATA-%20TERMO%20DE%20AUTORIZA%c3%87%c3%83O.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Considerações sobre o Modelo Lógico do Programa Dinheiro Direto na Escola

Valéria Viana Labrea
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil
valeria.labrea@ufrgs.br

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos
Secretaria Municipal da Educação (SMED), Salvador/BA – Brasil
dourado.cris@gmail.com

Mariana Peleje Viana
Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), Florianópolis/SC – Brasil
marianapviana@yahoo.com.br

Introdução

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) existe desde 1995, idealizado para promover a descentralização de recursos financeiros a escolas, de maneira a fomentar sua autonomia de gestão financeira. Suas principais modificações ao longo dos anos foram a extensão de sua cobertura, o reconhecimento legal da obrigatoriedade de repasse de recursos para o PDDE Básico, a criação de Ações Integradas[1], consideradas despesa discricionária/voluntária, além de outras modificações voltadas a seu aperfeiçoamento no que tange ao cálculo de repasses e procedimentos de utilização dos recursos e prestação de contas.

O PDDE representa a terceira maior ação, em volume de recursos, de assistência financeira da União na Educação Básica (EB) (VIANA, 2020, p. 327), atrás somente da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Até 2008, ele era restrito às escolas de ensino fundamental. Em 2009, quando obteve o status de ação obrigatória de assistência financeira da União, passou a atender escolas públicas de EB (cf. Lei nº 11.947/2009). O PDDE Básico integra, então, a assistência financeira legal da União e prevê repasses a todas as escolas públicas de EB habilitadas.

Apresentamos neste resumo o recorte de um estudo que envolveu o mapeamento e análises de relatórios de monitoramento da Coordenação Geral de Apoio à Manutenção Escolar do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação[2] (CGAME/FNDE), enfocando o Modelo Lógico (ML) do PDDE.

---

[1] As Ações Integradas, chamadas Agregadas até 2020, fazem parte da assistência voluntária da União na EB.

[2] O FNDE é uma autarquia, vinculada ao Ministério da Educação, que possui como objetivo a execução de políticas educacionais desse ministério.

Metodologia

O estudo se constituiu em uma pesquisa exploratória, partindo da descrição e análise do **Relatório da Oficina - Construção do ML para monitoramento da política pública e construção de indicadores do PDDE** (BRASIL, 2020), elaborado pela coordenação do Programa, no âmbito do FNDE, a fim de refletir sobre o desenho e a teoria do Programa, na perspectiva de seus gestores. Para isso, seguimos a metodologia proposta por Cassiolato e Gueresi (2010), sobre os principais pontos do ML do PDDE, apresentado pelo FNDE, no formato de oficina.

Resultados e discussões

A metodologia do ML fundamenta-se em Joseph Wholey et al. (2004) e McLaughlin; Jordan (2004) e foi adotada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), a partir de 2007, para explicitar a teoria do Programa[3]. Essa metodologia permite verificar se uma política pública está bem desenhada, se apresenta um plano plausível para o alcance dos resultados esperados (CASSIOLATO, 2008) e, também, organizar uma pré-avaliação dos programas constantes no Plano Plurianual[4] (PPA) do governo. O ML é um instrumento para a avaliação *ex-ante*[5] de um programa e, idealmente, deve envolver todos os atores comprometidos com a formulação e a implementação da política: gestores, beneficiários primários e secundários, interlocutores da sociedade civil, do legislativo, outros ministérios, órgãos de controle, etc. (IPEA, 2018). O ML permite esclarecer as apostas de cada ministério, organizando as ações do governo em programas voltados à obtenção de resultados.

As oficinas oferecidas pelo FNDE tinham como objetivo "elaborar indicadores para o PDDE com base no mapeamento do Programa e do sistema de monitoramento, de forma interativa com toda a equipe" (FNDE, 2020, p.3). Foram realizados três encontros, entre novembro de 2019 e janeiro de 2020, nos quais participaram as equipes da Coordenação de Monitoramento e Apoio à Gestão de Programas e da Coordenação da Execução do Dinheiro Direto na Escola (Coordenação-Geral de Apoio à Manutenção Escolar/ Diretoria de Ações Educacionais) do FNDE.

As análises desenvolvidas permitiram fazer alguns destaques, elencados a seguir:

1. A partir das oficinas foi formulado o que seria o problema central que o PDDE busca enfrentar ou a situação indesejada que orientou o desenho do Programa: **precariedades físicas e pedagógicas básicas e imediatas das escolas**. Dessa formulação, podemos supor que as *precariedades físicas* se refiram às condições estruturais e infraestruturais da

---

[3] Na metodologia do ML, a *teoria do programa* se refere a um programa, projeto, atividade ou ação estatal (Cf. CASSIOLATO; GUERESI, 2010, p.4).

[4] O principal instrumento de planejamento orçamentário de médio prazo do Governo Federal é o PPA. Ele define as diretrizes, os objetivos e as metas da administração pública federal, contemplando as despesas de capital e outras delas decorrentes, além daquelas relativas aos programas de duração continuada. O PPA é estabelecido por lei, com vigência de quatro anos. Durante sua vigência, o PPA norteia a elaboração da Lei de Diretrizes Orçamentárias e da Lei Orçamentária Anual. Disponível em: https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa. Acesso em 17 jun. 2022.

[5] A análise de políticas públicas *ex-ante*, ou seja, antes da etapa de implementação, busca verificar se o desenho da política, a definição do problema, programas, projetos, ações ou atividades, produtos, resultados e impactos esperados estão bem delimitados e se são pertinentes (FNDE, 2020, p. 4).

escola, como manutenção e reparos dos prédios, pátios, salas, quadras de esportes etc.; *precariedades pedagógicas* aludem à falta de material e formação que possam agregar qualidade à oferta de ensino da instituição; e *básicas e imediatas* remetem para aquilo que é essencial, primordial e urgente, direto, sem intermediários. Como consequência ou efeitos negativos do problema, "faltariam recursos [às escolas] para resolver os pequenos problemas, questões relativas à insalubridade na escola e para custear insumos para as atividades pedagógicas". Como evidências ou dados que revelam a natureza e dimensão do problema, foram destacadas "o baixo aprendizado, evasão escolar, distorção idade-série e prevalência de doenças escolares" (BRASIL, 2020, p. 9). Em nossa análise, observamos que a *árvore do problema* não apresenta os descritores que mostrariam a situação inicial da política, indicando a gravidade do problema que induz a ação estatal. Tampouco está descrito o Programa, no caso o PDDE Básico, que irá resolver ou amenizar o problema detectado. Também não apresenta os objetivos gerais ou específicos do Programa. Essa ausência compromete e até mesmo inviabiliza a definição das ações, porque, no ML, cada ação deveria estar necessariamente vinculada a um objetivo específico, os quais possibilitariam definir o público-alvo, os beneficiários, as ações, os produtos, resultados e impactos do Programa, dado que todos devem estar orientados para alterar as causas do problema. Os beneficiários do PDDE também não são mencionados. Em nossa leitura, seguindo os passos de Cassiolato (2010, p. 8), as escolas descritas na Lei 11.947/2009, cadastradas no Programa, seriam as beneficiárias. Como o PDDE é uma política que tem mais de vinte e sete anos de implementação, os objetivos e o público-alvo são descritos nos marcos normativos da política e são, portanto, fixados pela legislação. A mobilidade no ML do PDDE se dá na escolha dos beneficiários e nos critérios de priorização do uso dos recursos.

2. A prioridade para o acesso aos recursos do Programa é para "as escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal" (BRASIL, 2020). Em nossa análise, esses critérios são muito amplos, pois sugerem a totalidade dessas escolas. Nesse quesito, em geral, a seleção ocorre com base em estudos preliminares e do recurso disponível ao Programa. Entre as escolas beneficiárias, observa-se quais teriam necessidades mais urgentes – por exemplo, escolas localizadas em áreas com maior vulnerabilidade social e econômica, locais mais isolados ou na zona rural, regiões ou estados com menores resultados no IDH, Ideb, maiores taxas de evasão, reprovação, entre outros fatores. O PDDE Básico atende à quase totalidade das escolas públicas no país; muitas vezes, entre aquelas poucas não atendidas, estão as que têm o maior nível de precariedade, inclusive para dialogar com os objetivos desta política. Os critérios para adesão ao PDDE seriam o cadastro da escola, secretaria ou entidade mantenedora no PDDEWeb e tais instituições não possuírem pendências junto ao FNDE, dentro do prazo para o cumprimento dessas condições (BRASIL, 2021, art. 14, §3º).
3. Na *árvore do problema,* há a inclusão da categoria evidências – nesse caso, baixo aprendizado, evasão escolar, distorção idade-série, prevalência de doenças escolares (BRASIL, 2020). Na explicação do problema contido na metodologia do ML, propõe-se que haja um nexo lógico de *causa-consequência.* Mas, nas evidências apresentadas no ML do PDDE, parece-nos que esse nexo lógico se rompe, ao menos parcialmente: não dá para afirmar que as evidências elencadas têm como principal razão o problema enunciado anteriormente: "precariedades físicas e pedagógicas básicas e imediatas das escolas". As

questões apontadas como *evidências* do problema central do PDDE não podem ser dissociadas de outras informações que estão mais fortemente vinculadas às desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero, que são (re)produzidas nas comunidades escolares; ao desenho curricular; à (in)existência de processos de formação continuada de professores; à (in)disponibilidade de tempo para planejamento das atividades pedagógicas; aos métodos avaliativos; à organização escolar e à política curricular adotadas pela rede de ensino em questão; ao recebimento de recursos oriundos de outros programas governamentais etc.. Se as **precariedades físicas e pedagógicas básicas e imediatas das escolas** constituem o problema central da política do PDDE, suas evidências, em nossa leitura, se manifestam na infraestrutura precária da escola, na necessidade de manutenção, reformas, aquisição de equipamentos, materiais, insumos ou serviços, além de investimentos em formação continuada e atividades, que, sem tais recursos, não seriam realizadas, comprometendo a qualidade da educação ofertada.

4. O **Guia** (MEC, 2018) optou pela matriz SIPOC - uma metodologia voltada para modelagem de processos de negócios, muito utilizada no mercado para organização de equipes. No SIPOC, constam cinco níveis da intervenção: *provedores - insumos - atividades - produtos - usuários*. Essas categorias, em nosso entendimento, não dialogam com o objetivo do ML, que é explicitar a teoria do programa. A matriz SIPOC do PDDE Básico é bem diferente da matriz de *estruturação do programa para alcance de resultados* proposta pelo ML desenvolvido pelo IPEA e MPOG, porque elas têm objetivos diferentes. A primeira é voltada para explicitar a teoria do programa; a outra, a matriz para documentar processos de negócios. A partir dessa matriz, em nossa análise, a *Oficina de ML do PDDE* volta-se para processos internos ao FNDE, identificação de ações, marcos normativos, parceiros etc.

Conclusões

A partir da concepção de ML utilizada no referencial do Ipea e do MPOG, segundo Cassiolato e Gueresi (2010), compreende-se que o ML deveria permitir verificar se uma política pública está bem desenhada, se apresenta um plano plausível para o alcance dos resultados esperados, além de possibilitar uma pré-avaliação dos programas constantes no Plano Plurianual (PPA) do governo. Contudo, a proposta elaborada pelo MEC gerou matrizes bem diversas daquelas propostas pela metodologia do Ipea e MPOG.

Compreendemos que a ausência de descritores do problema e da proposta para resolvê-los ou amenizá-los, bem como a ausência dos objetivos geral e específico do PDDE comprometem e até inviabilizam o monitoramento e a definição de ações de melhoria do PDDE, já que, segundo a metodologia de ML, cada ação deveria estar necessariamente vinculada a um objetivo específico, o que possibilitaria a definição de um público-alvo e beneficiários (que deveriam ser as próprias escolas descritas em seu marco legal), ações, produtos, resultados e impactos do PDDE, aspectos ausentes e que deveriam estar todos orientados para alterar as causas do problema, se partissem de fato dos objetivos legais que regem este programa.

Assim, destaca-se que o primeiro componente do ML do PDDE, referente à explicação do problema e referências básicas do programa, já não correspondeu ao elucidado pela teoria do programa, pois omitiu fatores cruciais para a estruturação do PDDE e para o alcance de resultados, desconfigurando o desenho e propósito do ML.

Referências

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). **Avaliação de políticas públicas:** guia prático de análise *ex-ante* volume 1, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.947**, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, Congresso Nacional, 2009.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021. Brasília, FNDE, 2021.

BRASIL. MEC/FNDE. **Relatório da Oficina** - Construção de modelo lógico para monitoramento da política pública e construção de indicadores do PDDE. Brasília: FNDE, 2020.

BRASIL. MEC/FNDE. **Como elaborar Modelo Lógico:** roteiro para formular programas e organizar avaliação. Brasília, Ministério da Educação, 2018. 35 p.

CASSIOLATO, M.; GUERESI, S. **Como elaborar modelo lógico**: roteiro para formular programas e organizar avaliação. Brasília: Ipea, 2010 (Nota Técnica nº 6).

CASSIOLATO, M. **Modelo Lógico e Teoria do Programa**: uma proposta para elaborar, programar e organizar avaliação. Brasília: Ipea, 2008.

VIANA, M. P. O Programa Dinheiro Direto na Escola e a gestão financeira escolar em âmbito nacional. 2020. 454f. Tese (Doutorado em educação). UFPR, Curitiba, 2020.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Custo aluno do Programa Escola de Tempo Integral em Mogi das Cruzes/SP

Kennedy José de Paula

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos/SP – Brasil

kennedypaula2013@gmail.com

Introdução

O ensino em tempo integral requer maior aporte de recursos financeiros que o ensino em tempo parcial e, no Brasil, muitas das propostas de ensino em tempo integral foram marcadas por rupturas e descontinuidade. A Meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº13.005/2014, propõe a ampliação da oferta de vagas em tempo integral na educação básica para alcançar 50% de escolas e 25% de alunos, implicando na aplicação de maiores investimentos de recursos financeiros.

Assim, com a finalidade de contribuir com o conhecimento e o debate sobre o financiamento da escola em tempo integral, esse resumo apresenta resultados da pesquisa de mestrado em que foi estudado o financiamento da proposta de educação integral em tempo integral da rede municipal de Mogi das Cruzes por meio do Programa Escola de Tempo Integral[1] (ETI) que possui 14 anos de funcionamento e atualmente atende aproximadamente 10 mil alunos no Ensino Fundamental.

O intuito da pesquisa foi saber se o município de Mogi das Cruzes consegue arcar com o custo da ampliação da jornada de tempo integral para toda etapa do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o objetivo é analisar o financiamento do programa e, dimensionar o custo aluno desta experiência de ensino no ano de 2019.

Metodologia

A pesquisa utilizou metodologia quanti-qualitativa, envolvendo cálculos elementares de estatísticas, estudo documental e bibliográfico (LAKATOS; MARCONI, 2003). São fontes de dados os documentos municipais, a plataforma eletrônica da Prefeitura Municipal e da Secretaria de Educação de Mogi das Cruzes, e do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope).

O cálculo foi realizado com os custos de manutenção e desenvolvimento do Programa para o ano de 2019 (não foram utilizados custos de implantação). O Programa Escola de Tempo Integral contemplava 27 escolas de Ensino Fundamental em tempo integral que ofertavam duas oficinas por dia no contraturno. O cálculo do custo aluno e os parâmetros de qualidade foram pautados na metodologia do Custo-Aluno Qualidade (CAQ) desenvolvida por Carreira e Pinto (2007).

---

[1] O Programa Escola de Tempo Integral foi instituído pelo Decreto nº 9325 de fevereiro de 2009. No primeiro ano, contemplou três escolas em bairros de comunidades com vulnerabilidade social. Foi paulatinamente ampliado até atingir a marca de 27 escolas em 2019.

Resultado e discussão

As escolas do Programa ETI ofertam a matrícula em tempo integral para todos os alunos do Ensino Fundamental, contudo nem todos participam, pois é opção da família a matrícula em tempo parcial ou integral. Das 27 escolas do Programa, 8 atendiam conjuntamente a educação infantil e/ou EJA, 2 escolas que ofertavam o tempo integral apenas para as turmas de 4º e 5º anos e, 17 atendiam todas as turmas do Ensino Fundamental em regime de tempo integral. Conforme Cavaliere (2009), observa-se que o Programa ETI não se constitui de escolas de tempo integral e, sim de "alunos em tempo integral". A modalidade não é ofertada à totalidade dos alunos da mesma unidade escolar e as famílias têm a opção de participar ou não do Programa. Neste sentido, a escola não tem a centralidade e nem a garantia da formação, promovendo a ampliação para parte dos alunos, caracterizando o conceito de "alunos em tempo integral".

Calculados com dados dos gastos reais, os custos de remuneração dos profissionais da educação do Programa tomaram como base as 17 escolas em que todas as matrículas são no tempo integral. Os demais custos foram calculados de acordo com a proporção do Programa (matrículas, profissionais, escolas) em relação à rede de ensino de Mogi das Cruzes. A tabela 1 apresenta a síntese dos custos com o Programa Escola de Tempo Integral: os insumos, os recursos gastos e o percentual de cada item sobre o custo total do Programa.

Tabela 1 – Custos com remuneração e insumos do Programa ETI – 2019

Insumo	Valor (R$)	% do total
Remuneração dos profissionais das escolas	69.030.744	61,74%
Serviço terceirizado de limpeza	8.930.611	7,99%
Serviço terceirizado oficinas no contraturno	7.517.655	6,72%
Locação de imóveis	222.106	0,20%
Projeto Sanção Premial (isenção de IPTU)	497.031	0,44%
Materiais diversos	564.077	0,50%
Kit de material escolar	1.055.298	0,94%
Uniforme escolar	253.949	0,23%
Transferência de recurso municipal - PTRF	221.149	0,20%
Transferência de recurso federal - PDDE	404.786	0,36%
APM Recursos Próprios	442.870	0,40%
Água, luz, telefone	3.344.122	2,99%
Alimentação	9.205.124	8,34%
Transporte	4.336.398	3,88%
Manutenção	565.644	0,51%
Formação continuada	1.499.909	1,34%
Administração (DOP, DTE, supervisão, etc.)	3.623.665	3,22%
Total	111.715.138	100%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

A soma dos custos necessários para a promoção do Programa ETI foi R$111.715.138,00. Considerando somente os custos de manutenção e funcionamento e, as 10.958 matrículas do Ensino Fundamental no Programa em 2019, o valor do custo aluno para o tempo integral é de R$ 10.194,85.

Conforme dados da pesquisa e do gasto apresentado pelo município ao SIOPE, a matrícula de tempo integral tem um custo 33% superior à matrícula em tempo parcial. Nota-se pela diferença de matrículas que no Ensino Fundamental em jornada parcial em 2019, empregou-se R$ 104.681.456,34 para atender 15.271 matrículas, obtendo uma estimativa de custo aluno em tempo parcial de R$ 6.854,92. A Tabela 2 mostra estes valores: o custo aluno médio, o custo aluno das matrículas em jornada integral e em jornada parcial.

Tabela 2 – Custo aluno do Ensino Fundamental – 2019

	Total	Jornada Integral (9h)	Jornada Parcial (4h30)
Matrículas - Ensino Fundamental	26.229	10.958	15.271
Gasto	216.396.594	111.715.138	104.681.456
Custo aluno (R$)	8.250	10.195	6.855

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da pesquisa e do SIOPE.

Considerando que em Mogi os alunos no tempo integral permanecem o dobro do tempo da jornada parcial e o custo é 33% maior, observa-se que é baixo o custo do aluno do Ensino Fundamental em jornada integral na proporção da ampliação da jornada.

Conforme a Portaria interministerial nº 3, de 13 de dezembro de 2019, que estima o valor anual por aluno (VAAF), o valor do Fundeb para o Ensino Fundamental integral no estado de São Paulo foi de R$ 5.311,27 (BRASIL, 2019). Esse valor é muito inferior ao custo aluno praticado pelo município para esta etapa/modalidade. Mediante esta verificação, fica claro que para a implementação do Programa ETI, o município utiliza outras fontes de receita, pois com o custo aluno de R$ 10.194,85, o Programa emprega recursos extras na ordem de 48% do valor recebido pelo Fundeb.

Contudo, o valor praticado em Mogi é inferior ao valor do CAQ estimado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CAMPANHA, 2018, p. 156) para os anos iniciais do Ensino Fundamental em tempo integral. Para o ano 2019, a Campanha estimou R$ 16.671,67. O custo obtido por esta pesquisa para o Programa Escola de Tempo Integral em Mogi é R$ 10.194,85, ou seja, o CAQ da Campanha é 39% maior. O quatro 1 apresenta o valor anual repassado pelo Fundeb, o custo aluno do Programa ETI e o valor estimado para o CAQ.

Quadro 1 – Valores por aluno para o ano de 2019

FUNDEB - valor anual por aluno (VAAF)	R$ 5.311
Custo aluno Programa ETI	R$ 10.195
CAQ 2018 – (corrigido pelo IPCA para 2019)	R$ 16.672

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, CAQ e Portaria nº3.

Em que pese o investimento que o município realiza para além dos recursos provenientes do Fundeb, o custo aluno do Programa ETI está bem abaixo do valor definido para o CAQ. Também está abaixo a qualidade de ensino ofertada, pois em Mogi, nas 27

escolas, faltam espaços escolares fundamentais (quadras (5), biblioteca (2), sala para reforço, sala de AEE etc.), as turmas possuem mais de 25 alunos (em média 30,1), a maior parte dos profissionais do contraturno não são concursados, dentre outros aspectos.

Segundo dados do SIOPE para o ano de 2019, o município de Mogi das Cruzes gastou com Ensino Fundamental R$ 216.396.594,34. Conforme os cálculos para o atendimento do Programa Escola de Tempo Integral, o custo total é de R$111.715.138,00, ou seja, um pouco mais da metade dos gastos nessa etapa de ensino. O Programa ETI tinha 27 escolas (31%) de 88 de Ensino Fundamental, e 10.958 matrículas em tempo integral (42%) de 26.229 do Ensino Fundamental. A ampliação do Programa depende não só do aumento dos gastos com despesas correntes, mas também da construção de infraestrutura para a ampliação de instalações físicas em escolas já existentes, ou da construção de novas unidades escolares.

Sob a perspectiva da ampliação somente dos gastos com despesas correntes, o quadro 2 apresenta uma simulação simplificada de ampliação das escolas e matrículas sob os dados de 2019 para avaliarmos os impactos desta expansão do Programa ETI mediante os gastos com educação (SIOPE). Neste ano o município contava com 26.229 matrículas no Ensino Fundamental, então se sob este custo aluno estimado do Programa ETI estivessem a totalidade de alunos do Ensino Fundamental, o gasto com o Programa seria R$ 267.400,91. Nesse sentido, seria necessário um gasto 19% maior do que ocorreu em 2019. Neste cálculo, somente para custos com manutenção e funcionamento, o município precisaria aumentar o investimento no Ensino Fundamental em R$ 51.004.058,57 para atender todos os alunos em tempo integral.

Quadro 2 – Ampliação do Programa Escola de Tempo Integral

	100% das Escolas de Ensino Fundamental
Alunos no Integral	26.229
Escolas no Integral	88
Custo do Integral (R$)	267.400.653
Alunos no Parcial	0
Escolas no Parcial	0
Custo do Parcial (R$)	0
CUSTO TOTAL (R$)	267.400.653
Aumento real (R$)	51.004.059
Aumento percentual	19%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

O acréscimo do custo do Programa ficou em 19% do valor gasto em 2019, equivalente a R$51.004.059,00, considerando somente os gastos com manutenção do ensino. Nesse sentido, dificilmente o município consegue ampliar o Programa para toda etapa do Ensino Fundamental, pois além dos custos de manutenção é necessário o investimento em custo de ampliação da estrutura física (implantação).

Breves considerações

Conclui-se que o custo aluno em tempo integral é 33% superior que na jornada parcial, caracterizando um valor baixo mediante uma jornada que dobra o tempo de permanência do aluno na escola. A qualidade do Programa que é inferior à proposta do CAQ precisa ser elevada, proporcionando mais espaços, menos alunos por turma e profissionais concursados. Ainda, com relação à qualidade do ensino, a concepção de educação integral deve visar o

fortalecimento da escola de tempo integral, para além do conceito de "aluno em tempo integral".

Entretanto, mesmo que não seja possível uma ampliação imediata para 100% das matrículas do Ensino Fundamental, o Programa caracteriza se como uma política perene, com possibilidade de sensível ampliação e, desta forma contribui para a realização da meta 6 do PNE e da implantação da escola de tempo integral no município.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Ministério da Fazenda (MF**). Portaria interministerial nº 3, de 13 de dezembro de 2019**.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O CAQi e o CAQ no PNE**: quanto custa a educação de qualidade no Brasil? São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. **Custo Aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. Global Editora / Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo, 2007.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. D. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOGI DAS CRUZES. **Decreto nº 9.325 de fevereiro de 2009**. Cria o Programa "Escola de Tempo Integral", institui o "Fórum Escola de Tempo Integral", e dá outras providências.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Despesas da Educação Municipal de Cachoeiro de Itapemirim – 2015 A 2020: um olhar para a educação especial

Hellen Abreu Nascimento Mangefeste

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

hellenabreu525@gmail.com

Marileide Gonçalves França

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

leidemary8@gmail.com

Introdução

Enquanto política pública, a Educação Especial demanda recursos financeiros a fim de garantir a oferta de serviços públicos voltados ao atendimento dos educandos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos diferentes contextos da educação brasileira (FRANÇA, 2014). A análise das despesas voltadas à essa modalidade de ensino, no âmbito do financiamento da educação básica, pode contribuir na discussão do financiamento da Educação Especial no Brasil. Considerando que as despesas podem representar ações estatais voltadas à produção e à provisão de bens e serviços para atendimento das necessidades e direitos da população (CASTRO, 2007). Nesse sentido, propomos desenvolver uma análise das despesas da função Educação e da subfunção Educação Especial no município de Cachoeiro de Itapemirim, estado do Espírito Santo, no período de 2015 a 2020.

Desta forma, esse recorte da pesquisa de mestrado tende a contribuir com a ampliação dos estudos na área do financiamento da Educação Especial, considerando que essa temática ainda possui um quantitativo reduzido de estudos (GIL, J et al., 2010).

Metodologia

A partir da definição da temática dos objetivos do estudo, bem como a relação entre sujeito e objeto, delimitamos para o desenvolvimento do trabalho uma pesquisa de natureza qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2017; MINAYO, 1994; VILELAS, 2009).

Para o desenvolvimento da pesquisa a fim de apresentar a análise das despesas da educação e da educação especial no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES, no período de 2015 a 2020, desenvolvemos a pesquisa do tipo documental, Ludke e André (1986), destacam que a pesquisa documental é compreendida como o estudo e a análise de documentos na busca de informações, a fim de encontrar as circunstâncias relacionadas às questões inerentes. De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos públicos constituem fontes de levantamento de dados para análise, bem como oportuniza o desenvolvimento de estudos que embasam e direcionam as pesquisas e investigações das políticas educacionais. Sendo assim, para a coleta de dados das despesas, foi utilizado o portal da transparência do município de Cachoeiro de Itapemirim, especificamente a consulta aos Relatórios Resumidos de Execução Orçamentária (RREOs) do período de 2015 a 2020,

na tentativa de contribuir com a análise dos dados financeiros de despesas ligadas à Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim.

Resultados

Segundo Salvador (2012) as despesas são importantes para a garantia dos direitos, embora nem sempre "o fato de garantir vinculação significa que os gastos são feitos de forma a garantir a justiça social" (SALVADOR, 2012, p.14). Para tanto, apresentaremos uma análise das despesas da educação por função e posteriormente, por subfunção, a partir dos dados dispostos no RREO, no período de 2015 a 2020.

Ao analisarmos as funções da administração municipal no período do recorte temporal, identificamos que a educação está entre as funções que mais recebeu recursos; a função educação ocupa em média 30% da despesa total da administração municipal. Percebemos uma trajetória crescente (17%) nas despesas com a educação no município, correspondente ao aumento dos recursos municipais e transferências constitucionais, com uma variação maior no período que se refere a mudança de gestão que aconteceu do ano de 2016 para o ano de 2017. No período de 2015 a 2016 identificamos um decréscimo de 7% na despesa liquidada vinculada à educação; já no período de 2016 a 2017 um crescente de 5%; de 2017 para 2018 um acréscimo de 8%; de 2018 para 2019 um aumento de 12%; e, de 2019 para 2020 um declínio de 1,5%. Conforme Castro (2005), as despesas por função constituem um fator fundamental para identificarmos as políticas prioritárias do município e a visibilidade que o município direciona a educação em um aspecto geral. Desse modo, observamos que no município de Cachoeiro de Itapemirim a função educação tem sido priorizada, alcançando maior valor de despesa liquidada

Na tentativa de compreender as despesas despendidas às diferentes etapas e modalidades de ensino no município, analisamos as despesas por subfunções. Voltando o nosso olhar às etapas da educação infantil e ao ensino fundamental, destacamos que, segundo a LDB/96, essas etapas de ensino são prioridades e responsabilidade direta da administração municipal.

Essa prioridade foi observada nos dados, visto que as subfunções da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no período de análise apresentaram o maior percentual de despesas, ocupando mais de 90% do total, enquanto a educação especial correspondeu a 0,4% desse montante. No período de 2015 a despesa da educação infantil correspondeu a 51% da despesa total; a despesa do ensino fundamental representou 48% das despesas vinculadas à educação, enquanto a educação especial foi contemplada com 0,4% desse montante. Assim, observamos com França (2014), que os valores de despesas registrados na educação especial parecem não corresponder aos valores reais destinados ao financiamento das ações desenvolvidas pelo município, voltadas ao público elegível da educação especial no município.

Nos anos subsequentes não foi diferente, em 2016 a educação infantil permaneceu com 52%; 2017 correspondeu a 53%; 2018 a 50%, 2019 a 54% e 2020 a 53%. Logo na sequência temos o ensino fundamental que nos anos de 2016, 2017 e 2018 representou 47%; em 2019 apresentou um decréscimo, perfazendo um percentual de 43% e 2020 apresentou o percentual de 44% das despesas. Juntos, no ano de 2020 a educação infantil e o ensino fundamental ocupam 97% da despesa total da educação.

Com relação às despesas com a educação especial, identificamos que no ano de 2015 e 2016 foi de 0,04%; em 2017 de 0,03%; em 2018 e 2019 a despesa com a educação especial

ficou em torno de 2% da despesa total da educação municipal. Já em 2020, a despesa da educação especial representou aproximadamente 3%. Nessa perspectiva, concordamos com Castro (2020) quando afirma que em defesa da educação especial ainda há muito o que se fazer no que se refere a destinação de recursos públicos.

Assim como na observação da função educação, percebemos que houve uma oscilação quanto às despesas liquidadas para com a educação especial. No período de 2015 a 2017, a educação especial se que alcançou 1% da despesa liquidada. Em 2018 a 2020 houve um pequeno avanço, observamos que com a alteração da gestão municipal, a educação especial passou a compor 2% da despesa educacional. Ressaltamos que os percentuais apresentados podem não corresponder efetivamente aos valores reais gastos com a educação especial, visto que não há desmembramento das despesas e, além disso, as despesas com essa modalidade podem estar agregadas as despesas da educação infantil e do ensino fundamental, como observado na pesquisa de França (2014) e França; Prieto (2017).

No que se refere às despesas vinculadas ao Fundeb, observamos que os registros das despesas vinculadas ao MDE não apresentaram os registros da educação especial e não detalharam as ações direcionadas a educação infantil e ao ensino fundamental, o que caracteriza a necessidade de alteração nos padrões de prestação de contas e fiscalização dos recursos vinculados ao Fundeb e ao MDE, considerando a necessidade de evidenciar os recursos vinculados às despesas de cada modalidade de ensino e/ou ação. Nessa direção, "[...] consideramos que não se pode monitorar e avaliar uma política de financiamento da educação especial sem informações claras, precisas e pormenorizadas dos recursos alocados para essa modalidade de ensino no âmbito do financiamento da educação básica" (FRANÇA; PRIETO, 2017, p. 22). Dessa forma, concordamos com as autoras e reforçamos que faz-se necessário uma reestruturação no controle e transparência dos recursos financeiros destinados a educação.

Considerações

Partindo do pressuposto que o financiamento é o principal mecanismo para a ampliação da oferta e da garantia de direitos à educação à todos, este estudo tem como objetivo de desenvolver uma análise das despesas da função Educação e da subfunção Educação Especial no município de Cachoeiro de Itapemirim, estado do Espírito Santo, no período de 2015 a 2020.

Na busca por compreender as políticas de educação especial no município, desprendemos nosso olhar a análise da despesa municipal. Referente a análise das despesas, destacamos que os demonstrativos de despesas do Fundeb e o RREO não tinham as informações detalhadas referentes a educação especial, no período de 2015 a 2020, o que dificultou a análise dos dados e a fiscalização dos gastos públicos em prol da expansão das políticas públicas de educação especial.

A dificuldade de contato com a secretaria da fazenda e com a secretaria de educação dificultaram o acesso aos dados financeiros específicos da educação especial, uma vez, que os dados publicados nos portais oficiais não foram desagregados, impossibilitando uma análise pormenorizada das despesas vinculadas a essa modalidade e minimizando a visibilidade dos investimentos, implicando na seguridade do direito à educação ao público da educação especial, o que também foi identificado por França (2014, p.269), considerando, que segundo a autora "[...] não há garantias de que os recursos estejam realmente destinados a todas as etapas da educação básica e modalidades de ensino". Com isso, ressaltamos a necessidade de desagregação dos dados.

O desenvolvimento dessa pesquisa mostrou ainda a necessidade de alteração dos padrões de prestação de contas e de fiscalização, considerando que o município se baseia nos procedimentos estabelecidos pelo TCE-ES. Segundo Davies (2006), a prestação de contas dos municípios segue orientações dos Tribunais de Contas, não necessariamente seguindo orientações legais que envolvem os aspectos da educação.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a efetivação do direito à educação para o público elegível da educação especial demanda de políticas públicas educacionais que assegurem recursos financeiros, bem como a normatização e a fiscalização da gestão desses recursos no que se refere a administração municipal.

Referências

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N°.9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23dez. 1996.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.841-858, out. 2005.

DAVIES, Nicholas. **Fundeb**: a redenção da educação básica? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n. 96, p. 753-774, out. 2006.

FRANÇA, M. G. (2014). **Financiamento da educação especial**: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 364 f.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. GESTÃO DOS RECURSOS VOLTADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MUNICÍPIO BRASILEIRO (2008-2014). EDUR • Educação em Revista. 2017; 33: e168804 DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698168804

FARENZENA, Nalú. Panoramas do gasto público e da oferta de educação básica na perspectiva da esfera estadual. **Fineduca** - Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, V. 2, n. 6, p. 1-15. 2012a.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

GIL, A C. (1991). **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas.

MINAYO, M. C. de S. (1995). **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, Abrasco.

SALVADOR, E. (2012) Fundof público e o financiamento das políticas sociais no Brasil. **Serviço Social em Revista**, Londrina, n. 2, v. 14, p. 4-22, jan./jun.

SHIROMA, E. O. CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. v. 23 n. 2 (2005): Dossiê - Políticas públicas e educação no contexto da globalização.

VILELAS, José. **O processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Diálogo entre um Plano Municipal de Educação e instrumentos orçamentários municipais

Midian Borges dos Reis Vieira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista/BA – Brasil

midian.vieira2021@gmail.com

Sandra Márcia Campos Pereira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista/BA – Brasil

sandra.campos@uesb.edu.br

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo discutir a relação entre Plano Municipal de Educação (PME) e os instrumentos orçamentários do município. Parte de pesquisa mais ampla que visa analisar como o PME está presente nos instrumentos orçamentários do município de Vitória da Conquista, Ba, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com a aprovação do PNE, lei 13.005/2014, é estabelecido o prazo de um ano para que os demais entes federados adequem ou elaborem seus planos decenais de educação, buscando alinhamento com metas e estratégias do plano nacional (BRASIL, 2014). Possuindo a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) como responsável pela coordenação em âmbito nacional para que os entes federados elaborassem seus planos de educação, ao final do prazo estipulado na Lei do PNE, a grande maioria desses entes já haviam aprovado suas leis referentes aos planos decenais de educação.

Um dos pontos positivos do PNE destacado por Dourado (2017) é a meta 20 que trata do financiamento da educação. Este autor evidencia que os recursos além de terem sido ampliados, há a clareza de onde estes sairiam para o investimento em educação. Com várias publicações divulgadas pela SASE/MEC para orientar estados e municípios, além de outras ações realizadas por estas instituições, encontramos enunciados presentes em metas e estratégias do PNE nos planos estaduais e municipais, evidenciando o alinhamento dos planos.

Este estudo se insere na discussão sobre financiamento da educação, dialogando com o PME de Vitória da Conquista, Bahia, e instrumentos orçamentários deste município. Assim como no plano nacional, o PME do ente pesquisado estabelece em sua meta 20 a ampliação dos recursos investidos ao longo da vigência do plano. Os instrumentos orçamentários são peças orçamentárias que se materializam sob o aspecto do investimento (recursos) nas políticas públicas (educacional, social, saúde) na gestão governamental.

Metodologia

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa. No caminhar metodológico analisamos a meta 20 do PME de Vitória da Conquista, Bahia (2015-2025), lócus da pesquisa, instrumentos orçamentários: planos plurianuais 2014-2017; 2018-2021; 2022-2025 deste município, além

de entrevistas com quatros sujeitos enunciadores (E1, E3 e E4), servidores efetivos do Município, com uma média de atuação de duas décadas no contexto técnico-político, de diferentes lugares (docência, gestão da secretaria de educação, financeira, legislativo municipal).

Contextualizando o lócus da pesquisa, Vitória da Conquista, na Bahia, é a terceira maior cidade do estado em função do número de habitantes e extensão territorial, situa-se no 5º lugar do Produto Interno Bruto, em relação ao Estado da Bahia (IBGE, 2020). No período de elaboração do PME aqui discutido, este município era governado pelo partido dos trabalhadores (PT), que se manteve no executivo municipal por 20 anos consecutivos, deixando o governo em 2016 por conta do desgaste midiático sofrido por este partido.

Resultados e Discussão

Com grande representatividade no estado, Vitória da Conquista possui desafios quanto à desigualdade social e educacional. No que se refere às peças orçamentárias, garantir as dotações é de poder discricionário, sob a responsabilidade do Município, e a Câmara Municipal discute a constitucionalidade, ou seja, verificar o que precisa ser alterado. O trâmite interno para elaboração dos instrumentos orçamentários inicia-se a partir do olhar de cada secretaria municipal quanto ao seu planejamento, provocadas pela Secretaria de Governo em reuniões periódicas que ponderam, é o que afirma o entrevistado E3 (2023).

Quanto às equipes, no contexto da rede municipal de ensino, “quem elabora é uma equipe de técnicos da secretaria de educação [...] não envolve os outros setores, envolve uma equipe de técnicos especializados na leitura ali, do que é possível e que elabora esse orçamento (E1, 2023). Mais uma vez, observamos que a participação no processo interno de elaboração provoca embate entre as demandas e o orçamento, além de procedimentos enunciados pelos discursos técnicos e orçamentários que dizem o que pode ou não, que excluem, controlam, limitam e segregam.

Para Lascoumes e Le Galès (2012, p. 202), os instrumentos, enquanto instituições, além de determinarem “em parte quais recursos podem ser utilizados e por quem [...] permitem estabilizar as formas de ação coletiva, de tornar mais previsível, e, sem dúvida, mais visível o comportamento dos atores”. Destarte, a Câmara, o Executivo e os setores internos municipais representam formas de governamento quando utilizam os mecanismos jurídicos, legais para indução das condutas das ações que vão repercutir nas ações dos outros.

Nos planos plurianuais de 2018-2021 e 2022-2025 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2017; 2021, existe um melhor detalhamento dos programas e a vinculação da meta física de um dos projetos/atividades (Manutenção e Desenvolvimento das Ações Educacionais) com um dos indicadores da meta 20 (letra a da Lei nº 2.042/2015), que trata do aumento progressivo dos recursos próprios (índice constitucional). A programação das etapas/modalidades ocorre com algumas diferenciações em relação aos códigos, nomenclaturas, formato de apresentação, dialoga com um projeto/atividade citado, entretanto, nos demais projetos/atividades não se consubstancia um diálogo direto das metas físicas dos planos plurianuais com os objetivos das metas do PME, apenas o esforço de programação por etapas/modalidades.

No PPA 2014-2017 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2013) a programação dos recursos para manutenção das ações e desenvolvimento de ensino é organizada por programas que se diluem em projetos/atividades, vinculando-se às etapas/modalidades e não acontece o

diálogo com o PME, inclusive na análise do mesmo projeto/atividade mencionado, a meta física é apresentada por número de escolas, enquanto no PME um dos indicadores da meta 20, prevista na letra a, apresenta-se por percentual[1].

Diante desse fato, observamos uma tentativa de separar as peças orçamentárias por modalidade de ensino para alinhar ao PME, mas que não representa um alinhamento efetivo, necessita de aprimoramento para o cumprimento das metas, conforme podemos identificar nos enunciados:

> [...] então a gente ainda precisa, eu poderia dizer assim, é aprimorar mais a execução dos recursos públicos destinados à educação. Precisa aprimorar com essas peças orçamentárias, [...] não só do ponto de vista acho que jurídico legal, porque eu acho que já avançou muito, mas aprimorar esses objetivos com alinhamento do que está orçado e executado (E3, 2023).

> [...] analisar [...] o que não foi possível realizar do antigo plano, por que não foi possível, porque a gestão não conseguiu, porque não conseguiu implantar algum tipo de situação, porque aquilo é inviável para o município de Conquista? [...] tem que se analisar, porque os municípios não são iguais [...] são diferentes os perfis, enfim, uma série de situações [...] inclusive o plano existe para isso, [...] para você pensar a política do seu município (E4, 2023).

Os desafios pontuados pelos entrevistados para vinculação dos planos orçamentários ao PME revelam, em seu interior, as relações de poder estabelecidas; desde as rotinas, os procedimentos, a forma de organização das tarefas e como o trabalho é dividido “são diversas formas, diversos lugares, diversas circunstâncias ou ocasiões em que estas inter-relações se estabelecem” (FOUCAULT, 1995, p. 241). As limitações instituídas (técnicas e táticas) que dão segurança envolvem um “conjunto das medidas legislativas, dos decretos, dos regulamentos” (FOUCAULT, 2008, p. 11).

Perpassam, ainda, pela forma como é conduzido o orçamento público, sua força pelos discursos (leis, táticas, mecanismos e estratégias) normalizados ao longo da história, em diversos contextos, gestão governamental, que evidenciam um jogo de relações, com regras de limitações do que é prioritário ou não (diante da dependência intergovernamental de recursos para educação pública), de interesses e desinteresses, continuidades e descontinuidades de programas e projetos.

Conclusões

Na análise do presente trabalho observamos que os estudos demonstram esforço e intenção para organização dos planos orçamentários em etapas/modalidades, contudo o PME só está presente em apenas um projeto/atividade (nos dois últimos planos plurianuais), não se efetiva um diálogo entre o PME e os instrumentos orçamentários.

Nesse sentido, torna-se necessário ampliar e garantir os processos de discussão e debate, com representação de todos os segmentos, para maior compreensão dos mecanismos de controle e das táticas institucionalizadas que limitam, dificultam e que podem criar condições que garantam o investimento público para a educação pública, previsto

[1] 2016 – 25,5%; 2017 – 26%; 2018 – 26,5%; 2019 – 27%; 2020 – 27,5%; 2021 – 28%; 2022 – 28,5%; 2023 – 29%; 2024 – 29,5%; 2025 – 30%.

constitucionalmente, sem que haja retrocesso e sim ampliação dos recursos e práticas que consubstanciem e efetivem o que está previsto no artigo 10 do PNE 2014-2024 e do artigo 9º do PME 2015-2025, de forma que os instrumentos orçamentários possam espelhar em seus objetivos, diretrizes, metas a articulação aos planos de educação.

Referências

BRASIL. **Lei n. 13.005**, **de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano Municipal de Educação: caderno de orientações. Brasília, 2014.

DOURADO, L. F. **Plano nacional de educação:** epicentro das políticas do estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017. 216p.

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educ. Soc**., Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/rGDSjRsQYMwH9WZC8NCYjrL/?lang=pt. Acesso em: 09 dez. 2022.

FOUCAULT, M. (1984). O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. **Sociologia da Ação Pública**/Tradução e estudo introdutório: George Sarmento. Maceió: EDUFAL: 2012. 244p.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Lei Municipal nº 2.042, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências, Vitória da Conquista, 2015.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Lei Municipal nº 1.950 de 26 de novembro de 2013**. Dispõe sobre o Plano Plurianual – PPA, para o quadriênio 2014 a 2017, e dá outras providências. Vitória da Conquista, 2013. Disponível em: http://vitoriadaconquista-ba.portaltp.com.br/consultas/documentos.aspx?id=1. Acesso em: 3 de jun. 2022.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Lei Municipal nº 2.211 de 27 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o Plano Plurianual – PPA, para o quadriênio 2017 a 2021 e dá outras providências. Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: http://vitoriadaconquista-ba.portaltp.com.br/consultas/documentos.aspx?id=1. Acesso em: 3 ago. 2022.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Lei Municipal nº 2.582 de 21 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre o Plano Plurianual – PPA, para o quadriênio 2022 a 2025 e dá outras providências. Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: http://vitoriadaconquista-ba.portaltp.com.br/consultas/documentos.aspx?id=1. Acesso em: 3 ago. 2022.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Efeitos das Emendas Parlamentares Orçamentárias na Política de Assistência Financeira da União para a Educação Básica no Governo Bolsonaro

Rebeca Sousa da Silva
Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA – Brasil
bk.sousaa17@yahoo.com.br

Jessyca Ribeiro Duarte da Silva
Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA – Brasil
jessycaduarte709@gmail.com

Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA – Brasil
cavalcanticacilda@gmail.com

Resumo

Este artigo é oriundo de uma pesquisa quanti-qualitativa que traçou o perfil das emendas parlamentares destinadas à educação no período de 1998 a 2021. Analisa-se os efeitos das emendas parlamentares orçamentárias na política de assistência financeira da União para a educação básica no governo Bolsonaro, isto é, de 2019 a 2021, evidenciando-se o esvaziamento da política de assistência financeira e o crescimento de transferências feitas via emendas parlamentares no período mencionado, explicitando a política de troca de interesses na apresentação e aprovação das emendas aditivas.

Palavras-chave: **Financiamento da Educação. Emendas Parlamentares. Assistência da União.**

Effects of Budget Parliamentary Amendments on the Union's Financial Assistance Policy for Basic Education in the Bolsonaro Government

Abstract

This article comes from a quantitative and qualitative research that outlined the profile of parliamentary amendments aimed at education in the period from 1998 to 2021. The effects of budgetary parliamentary amendments on the Union's financial assistance policy for basic education in the Bolsonaro government are analyzed. , that is, from 2019 to 2021, evidencing the emptying of the financial assistance policy and the growth of transfers made via parliamentary amendments in the mentioned period, explaining the policy of exchange of interests in the presentation and approval of additive amendments.

Keywords: **Financing of Education. Parliamentary Amendments. Union Assistance.**

Efectos de las Modificaciones Parlamentarias del Presupuesto sobre la Política de Asistencia Financiera de la Unión para la Educación Básica en el Gobierno de Bolsonaro

Resumen

Este artículo surge de una investigación cuantitativa y cualitativa que delineó el perfil de las enmiendas parlamentarias dirigidas a la educación en el período de 1998 a 2021. Se analizan los efectos de las modificaciones parlamentarias presupuestarias en la política de asistencia financiera de la Unión a la educación básica en el gobierno de Bolsonaro. es decir, de 2019 a 2021, evidenciando el vaciamiento de la política de asistencia financiera y el crecimiento de las transferencias realizadas vía enmiendas parlamentarias en el período mencionado, explicando la política de intercambio de intereses en la presentación y aprobación de enmiendas aditivas.

Palabras-clave: **Financiamiento de la Educación. Enmiendas Parlamentarias. Asistencia Sindical.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Emendas Parlamentares Orçamentárias para a Educação no Período de 2015 a 2021: implicações para o financiamento público da educação

Safira Rego Lopes
Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA – Brasil
safiralopes@hotmail.com.br

Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA – Brasil
cavalcanticacilda@gmail.com

Juliana Bezerra Alcobaço
Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA – Brasil
jubezalcobaco@gmail.com

Resumo

O presente trabalho analisa o financiamento da educação por meio de emendas parlamentares orçamentárias no Brasil, considerando o debate sobre a política de financiamento da educação pública como compromisso com a garantia do direito à educação para todos com equidade e qualidade. Pretende-se ainda discutir acerca das tensões, negociações e barganhas que permeiam o financiamento educacional por meio de emendas parlamentares. Para tanto, se utiliza de metodologia de natureza quanti-qualitativa com aporte de dados oriundos de documentos regulamentadores das emendas parlamentares no âmbito do FNDE e dados do Siga Brasil. A análise tem como principal enfoque o perfil das emendas parlamentares destinadas à educação básica, no período de 2015 a 2021, em diálogo com a literatura sobre patronagem e clientelismo. Dentre os resultados, evidencia-se que as emendas parlamentares orçamentárias, até o período estudado, não contribuíram expressivamente para a melhoria do atendimento educacional.

Palavras-chave: **Emendas Parlamentares. Clientelismo. Financiamento da Educação.**

Budget Parliamentary Amendments for Education on the Period from 2015 to 2021: implications for public funding of education

Abstract

The present work analyzes the financing of education through budgetary parliamentary amendments in Brazil, considering the debate on the public education financing policy as a commitment to guaranteeing the right to education for all with equity and quality. It is also argues about the negotiations and bargains that allowed educational funding through parliamentary amendments. For this purpose, a methodology of a quantitative and qualitative nature is used, supported by data from regulatory documents of parliamentary amendments within the scope of the FNDE and data from Siga Brasil. The main focus of the analysis is the profile of parliamentary amendments aimed at basic education, from 2015 to 2021, in dialogue with the literature on patronage and clientelism. Among the results, it is evident that the

parliamentary budget amendments, until the period studied, did not contribute significantly to the improvement of educational services.

Keywords: **Parliamentary Amendments. Clientelism. Education Funding.**

Enmiendas de los Parlamentarios al Presupuesto de Educación en el Periodo 2015 a 2021: implicaciones para la financiación pública de la educación

Resumen

El presente trabajo analiza el financiamiento de la educación a través enmiendas parlamentarias presupuestarias en Brasil, considerando el debate sobre la política de financiamiento de la educación pública como un compromiso para garantizar el derecho a la educación para todos con equidad y calidad. También se discute las tensiones, negociaciones y acuerdos que permean la financiación educativa a través de enmiendas parlamentarias. Para ello, se utiliza una metodología de carácter cuantitativo y cualitativo con insumos de datos de documentos normativos de enmiendas parlamentarias en el ámbito del FNDE y datos de Siga Brasil. El foco principal del análisis es el perfil de las enmiendas parlamentarias dirigidas a la educación básica, de 2015 a 2021, en diálogo con la literatura sobre clientelismo y mecenazgo. Entre los resultados, se evidencia que las enmiendas parlamentarias presupuestarias no contribuyeron significativamente a la mejora de los servicios educativos.

Palabras-clave: **Enmiendas Parlamentarias. Clientelismo. Financiación de la Educación.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Estado do Conhecimento em Produções de Pesquisa sobre o Financiamento da Educação Pública Básica e o Controle Social

Michele Puntel
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS – Brasil
michelepuntelorg@gmail.com

Silvana Maria Tres
Prefeitura Municipal de Rondinha, Rondinha/RS – Brasil
syl.tres@gmail.com

Introdução

O financiamento da educação pública básica no Brasil é um campo com diversas nuances, composto por inúmeras políticas públicas com características estruturais e de funcionamento muito específicas à finalidade que deseja atender. Quando percorremos o trajeto das constituições federais até a consolidação da atual Carta Magna (BRASIL, 1988), vislumbramos as interferências e impactos dos cenários políticos e sociais no sistema e na construção de políticas de financiamento da educação, os percursos e a representação das políticas públicas voltadas às demandas da educação pública brasileira.

Cabe destacar que, o Brasil constitui-se como um Sistema Federalista, isto é, uma forma de organização de Estado em que os entes federados são dotados de autonomia administrativa, política, tributária e financeira necessárias para manter o equilíbrio que se estabelece entre eles para a constituição do Estado Federal (ARRETCHE, 2005). O que por sua vez, influencia e determina o contexto das políticas públicas de financiamento da educação básica.

Ismael (2014) indica que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) viabilizou um processo de integração entre as esferas governamentais: municipal, estadual e federal, descentralizando o poder decisório e reunindo condições mais propícias para maior participação social, "[...] estimulando de alguma forma a cidadania ativa, o controle social das instituições governamentais e o fortalecimento de uma cultura política democrática (2014, p. 9).

Entrelaçando as relações entre os entes e as políticas públicas, cabe direcionar a visão sob as lentes do controle social. A inscrição de espaços de participação da sociedade no arranjo constitucional das políticas sociais brasileiras apostou no potencial das novas institucionalidades em mudar a cultura política do país, introduzindo novos valores democráticos e maior transparência e controle social na atuação do Estado no tocante às políticas sociais (ROCHA, 2008, p. 136).

Considerando esses pressupostos históricos e teóricos, elementares ao entendimento inicial da temática, esse trabalho se utiliza do método de construção do estado de conhecimento, que se consolida pela identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo,

congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (...), destacando sua contribuição para a presença do novo (MOROSINI, FERNANDES; 2014).

O objetivo geral deste trabalho é elencar o movimento de pesquisas acadêmicas, no âmbito de mestrado e doutorado, desvelando a tendência que o cenário das produções sobre o financiamento da educação básica atreladas à ótica do controle social. Ainda, pretende-se com esse estado do conhecimento, entender os métodos utilizados nas pesquisas e analisar a relevância destes na elaboração e construção dos resultados dos trabalhos.

Metodologia

Para essa pesquisa de estado do conhecimento foi utilizada, exclusivamente, a base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com a seleção dos descritores: “controle social” e “financiamento da educação”. A escolha por teses e dissertações é baseada na relevância de considerar a construção e o contexto completo da produção, onde, mesmo sendo um material mais extenso, é pertinente de ser analisado sob diversos aspectos.

Ainda, justifica-se que não foi inserido o termo educação básica na pesquisa final, pois limitava consideravelmente o achado dos trabalhos. Destaca-se que, muitos estudos não são elencados pelo sistema de filtros da BDTD por não conterem em sua definição de palavras-chaves os descritores indicados na busca.

A primeira seleção de pesquisa utilizou-se dos descritores de “controle social” e “financiamento da educação” na aba assunto, com período de defesa de 2013 a 2022, ambos entre aspas para refinar os resultados da busca.

Realizada a leitura de títulos e resumos, o cenário inicial segue na Quadro 1:

Quadro 1 – Resultado do refinamento inicial de trabalhos

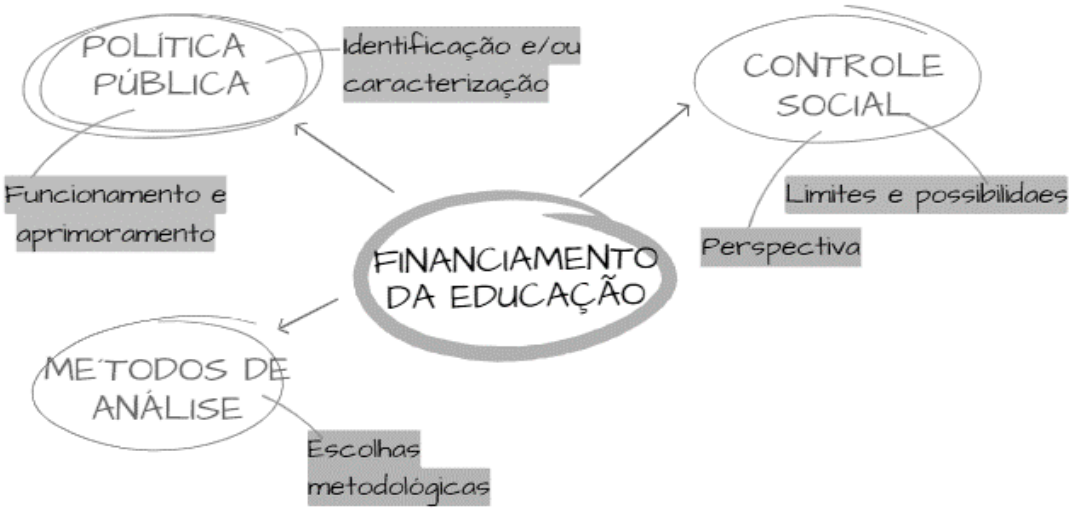
Trabalhos encontrados	Total Inicial	Excluídos	Total Final
10 teses	24 trabalhos	2 trabalhos duplicados	15 trabalhos (7 teses 8 dissertações)
14 dissertações		7 não se associavam ao fenômeno de interesse	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Os trabalhos selecionados constituem uma visão relevante sobre as universidades brasileiras, com especial destaque para as universidades públicas que geraram 92% das produções encontradas sobre a temática.

As categorias e subcategorias utilizadas para essa pesquisa de estado do conhecimento se constituem em:

Figura 1 – Categorias e subcategorias da pesquisa do estado do conhecimento em financiamento da educação e controle social



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Resultados e Discussões

Na categoria de políticas públicas da educação básica, as dissertações trouxeram de forma recorrente a política pública do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com o objetivo de entender o funcionamento e a sistematização dessa nos municípios, ou seja, como a engrenagem do financiamento do fundo está sendo realizada na prática. Para além, surgiram pesquisas com o foco de análise da política pública do Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE), demonstrando o movimento de adaptação financeira da política pública durante a pandemia de Covid-19 no Brasil; e o Custo Aluno Qualidade (CAQ) e do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), que dispõe sobre os padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública, com o objetivo de entender a sustentação do orçamento municipal com relação ao cálculo da real necessidade do município para atender o valor desse padrão.

Nas teses, as políticas públicas apresentaram um movimento de pesquisa mais diversificado, elencando a estrutura e o comparativo entre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF – 1997 a 2006)) e o FUNDEB (2007-2020); passando pela análise da construção dos orçamentos públicos da educação básica e a estruturação das leis orçamentárias municipais, perpassando ainda por pesquisas sobre o salário-educação, que dispõe sobre uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública.

Na categoria de controle social, as dissertações apresentaram um viés de pesquisa voltado à análise dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb e da Alimentação Escolar, destacando o papel desses, suas relações com as comunidades, o envolvimento dos segmentos sociais ali compreendidos e a caracterização dos desafios que emergem nesse contexto. Ainda, destaca-se uma dissertação sobre o aspecto do controle social como ferramenta na perspectiva da análise de necessidades de recursos públicos para uma educação de qualidade.

As teses demonstraram uma construção mais analítica em relação ao controle social, até por se tratarem de pesquisas que requerem um nível de aprofundamento de tempo para o pesquisador compor uma estrutura de um ponto de vista crítico. Os trabalhos demonstraram desde a fiscalização de tribunais de contas sobre a atuação de conselhos de acompanhamento e controle social e gestões municipais; a transparência pública a partir de leis orçamentárias; indo até a construção de conceitos de controle social a partir dos achados das pesquisas.

Na categoria de métodos de análise, tanto nas teses, quanto nas dissertações, houve uma mescla de pesquisas de estudo de caso, utilizando entrevistas como instrumento principal de coleta de dados para a análise. As referências documentais e bibliográficas ficaram entrelaçadas ao desenvolvimento dos trabalhos, onde grande parte seguiu a triangulação com os achados das entrevistas. Destaca-se ainda que, encontram-se nos trabalhos de mestrado e doutorado selecionados, pesquisas de estado do conhecimento como aporte de fundamentação do contexto.

Conclusões

As políticas públicas de financiamento da educação básica, são uma caracterização da estrutura primordial de como estão sistematizadas e como se dão as relações das finanças, da gestão pública, da aplicação e da melhoria ou do retrocesso das escolhas no decorrer dos tempos. Pela demonstração recorrente das pesquisas sobre a temática do Fundeb dentro dos trabalhos cabe repensar a amplitude de políticas de financiamento, refletindo sobre as relações desta com outras políticas públicas e observando outras políticas de financiamento que podem estar ficando em segundo plano dentro das pesquisas acadêmicas.

No aspecto do controle social, até pela diferença do tempo de construção de uma dissertação e de uma tese, bem como dos pressupostos epistemológicos da construção de ambas, existe dentro das pesquisas de mestrado um viés de caracterização do controle social através dos CACS, e nas teses uma elaboração de um processo investigativo e de explicação de movimentos da participação social. Ambos os trabalhos, sendo significativos na construção de um cenário de estudo, mas com profundidades diferentes.

Sob o controle social cabe ressaltar ainda, que se trata de uma forma de analisar uma política pública no campo da participação social e dentro do estado democrático, onde as pesquisas revalidam a importância de uma sociedade que se aproprie de conhecimentos, baseado em uma cultura de participação e de ações autônomas, promovendo as políticas públicas de financiamento da educação a um patamar de deferência que diz respeito aos recursos necessários para uma educação de qualidade e equitativa.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

ARRETCHE, M. **Quem taxa e quem gasta:** a barganha federativa na federação brasileira. Revista de Sociologia Política, Curitiba, n. 24, p. 69-85, jun. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsocp/a/jJTPxytv9ggSJ3swbX74bmw/ abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 jul. 2023.

ISMAEL, R. Governos Estaduais no Ambiente Federativo Inaugurado pela Constituição de 1988: Aspectos Políticos e Institucionais de uma Atuação Constrangida. In: MONTEIRO NETO, A. (Org.). **Governos estaduais no federalismo brasileiro:** capacidades e limitações governativas em debate. Brasília: IPEA, 2014. p.183-212.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento:** conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, *[S. l.]*, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/18875. Acesso em: 25 jun. 2023.

ROCHA, E.. A Constituição Cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios. In: VAZ, F. T.; MUSSE, J. S.; SANTOS, R.F. (Orgs.). **20 anos da Constituição Cidadã**: avaliação e desafios da seguridade social. Brasília: Associação Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal do Brasil, 2008.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Execução dos Recursos do PDDE na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS: algumas constatações

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos

Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED), Salvador/BA – Brasil

dourado.cris@gmail.com

Introdução

O investimento desproporcional dos recursos para a Educação no Brasil, tem historicamente resultado na existência de escolas públicas pouco estruturadas fisicamente e com escassez de recursos didáticos, na insuficiência do número de profissionais atuantes dentro das escolas, na precarização das contratações e na depreciação da imagem da escola pública defendida pelo educador Anísio Teixeira como o principal veículo de democratização e de desfazimento das desigualdades sociais (ARAUJO et al, 2021, p. 62).

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995, é uma política pública que foi desenhada para minimizar as dificuldades enfrentadas pelas escolas, visto que é o único Programa de assistência financeira do Ministério da Educação (MEC) que leva dinheiro diretamente para as escolas. Por elas os recursos recebidos podem ser gastos para solucionar pequenos problemas de estrutura física ou cobertura de despesas cotidianas de manutenção, como também para adquirir equipamentos e materiais ou pagar por serviços que podem contribuir para alavancar projetos pedagógicos.

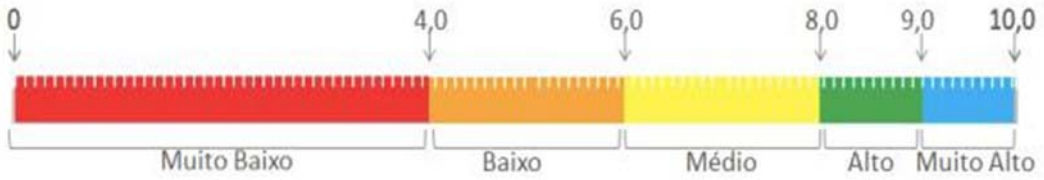
O Programa é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e consiste na destinação de recursos financeiros, em caráter suplementar, às escolas públicas estaduais, municipais e distritais de educação básica, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, com o propósito de contribuir para o provimento de suas necessidades prioritárias que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social (BRASIL, 2021).

Além da Conta do PDDE Básico, que é objeto desse estudo, existem as Ações Integradas do Programa, as quais utilizam duas contas em que são repassados recursos financeiros de Programas Educacionais do MEC e cujas transferências e gestão dos recursos seguem os moldes operacionais do PDDE Básico: PDDE Estrutura e PDDE Qualidade.

Com a finalidade de acompanhar o desempenho do PDDE em todo o território nacional, viabilizar iniciativas de monitoramento e avaliação, orientar a ação governamental para melhoria do desempenho do Programa, favorecer o exercício do controle social e reconhecer iniciativas exitosas de gestão, o FNDE criou o Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE) que mensura três dimensões de desempenho da gestão descentralizada do Programa em todo território nacional: adesão, execução e prestação de contas dos recursos. Sua aferição se dá anualmente e sua faixa de classificação varia de 0 a 10 (BRASIL, 2021).

São cinco as faixas de classificação do IdeGES-PDDE (Figura 1) e, quanto mais próximo de 10, melhor é considerada a gestão da escola junto ao PDDE. Para facilitar a comunicação e compreensão, as faixas de classificação são aproximadas para números inteiros.

Figura 1 – Faixas de classificação do IdeGES-PDDE



Fonte: Brasil (2021).

A partir do IdeGES-PDDE seria possível considerar que as escolas apresentariam algum problema com o desempenho do Programa apenas se tiverem pontuação menor que 6,0 nesse indicador. Cabe registrar que, de acordo com o FNDE, a proposta desse instrumento parte do pressuposto que o bom desempenho do PDDE não é alcançado apenas quando as entidades recebem os recursos. Entende-se que o desempenho do Programa em determinado ente federado apenas pode ser considerado satisfatório se alcançar o máximo de seu público-alvo (adesão), se os recursos forem utilizados (execução) e empregados nas finalidades do Programa (prestação de contas) (BRASIL, 2021).

Este resumo parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, onde se analisa os contextos da execução dos recursos do PDDE em escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre/RS (POA) e de Salvador/BA. Aqui é apresentado um recorte preliminar sobre a execução dos recursos na RME de POA, a partir do IdeGES-PDDE.

Pretende-se, a partir das discussões, contribuir com estudos que envolvam a política do PDDE e sua implementação nas escolas.

Metodologia

Optou-se pela pesquisa aplicada devido a possibilidade de coleta de dados de formas diferenciadas (MICHEL, 2005) e nesse caso, foram analisados portais do FNDE e o Aplicativo (App) Clique Escola[1]. O suporte teórico adotado abarcou periódicos científicos bem como normativas sobre o PDDE.

Foi realizada uma análise sobre o IdeGES 2020 da RME de POA, fazendo o seguinte filtro inicial: escolas que aderiram ao Programa em 2019, mas que tiveram taxa de execução menor que 1% no mesmo ano. Em seguida, foi verificado o Índice de Execução[2] (IEx) das mesmas desde o início de apuração do IdeGES[3] e, finalmente, feito o cruzamento dos dados com os saldos em conta corrente das referidas escolas, no mês de setembro de 2022, disponibilizados no App Clique Escola.

---

[1] Iniciativa do MEC que objetiva facilitar e incentivar o acesso da comunidade escolar e da sociedade às principais informações educacionais e financeiras da escola, bem como às notícias sobre educação, de forma a facilitar a compreensão e promover a transparência dos dados das escolas.

[2] Mede em que proporção os recursos repassados foram executados pelas entidades.

[3] A pesquisa foi realizada em outubro/22 e àquela época o FNDE divulgava o IdeGES de 2018 a 2021.

O IdeGES espelha dados do exercício anterior ao ano da apuração. Ou seja: o IdeGES 2020 e, portanto, o IEx 2020, é calculado a partir da adesão ao Programa, da execução dos recursos recebidos e da prestação de contas, pelas escolas, no ano de 2019.

A escolha por analisar a execução do Programa, pelas escolas, no ano de 2019 se deu por duas razões: a) pelas prováveis dificuldades na execução dos recursos no ano de 2020, por motivo especial da pandemia da Covid-19; b) pela possibilidade de cruzamento dos dados da execução das escolas que apresentassem problemas nos anos imediatamente posteriores e, finalmente, cruzar os dados com o saldo em conta corrente das Unidades Executoras[4] (UEx) em 2022.

Resultados e Discussão

A RME de POA possui 98 escolas e todas são atendidas pelo PDDE. A partir do primeiro filtro foi verificado que o percentual de escolas desta rede, que não executaram[5] os recursos do Programa em 2019 (IdeGES 2020), foi de 24,5%, ou seja: 24 escolas. A soma do saldo em conta corrente dessas escolas, no mês de setembro/22, foi de R$ 697.526,55.

Essas análises permitem algumas considerações: a) em apenas 01 município o montante de recursos advindos do PDDE, não executados pelas escolas, aproximou-se de 700 mil reais no período analisado. Isso suscita o questionamento do quanto haveria de recursos acumulados a nível nacional; b) a análise da pontuação do IdeGES-PDDE dessas escolas[6] permite verificar que a maioria delas têm o indicador acima de 6,0, o que equivale a um nível médio de desempenho. Essa análise sugere o argumento de que o cálculo desse indicador deveria ser feito usando média ponderada, de modo que a execução dos recursos tivesse um peso maior.

Também permitem levantar algumas hipóteses: a) pode haver falta de conhecimento por parte dos gestores escolares sobre o processo de execução dos recursos do Programa; b) possibilidade de ter havido um acompanhamento pouco efetivo, por parte da Secretaria Municipal de Educação de POA, sobre a execução dos recursos pelas escolas,

O cruzamento de dados sobre o IEx 2020 e 2021 permitiu verificar que 14 escolas de Porto Alegre não executaram os recursos financeiros do PDDE Básico, também no ano de 2020. Finalmente, foi feito o levantamento dos valores recebidos por estas 14 escolas, referentes aos recursos do PDDE Básico de 2022 e cruzados os dados com seus saldos em conta corrente no mês de setembro de 2022. Esses dados são apresentados na Tabela 1.

---

4 Sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, que tem como objetivo gerir a verba transferida. Em geral, as formas mais comuns de unidade executora são os caixas escolares, os círculos de pais e mestres, as associações de pais e professores e os conselhos escolares.

5 Consideradas neste estudo aquelas com IEx menor que 1.

6 É possível verificar em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde

Tabela 1 – Valores recebidos (reais) em 2022 pelas escolas de POA que não executaram os recursos do PDDE Básico em 2019 e 2020, com seus saldos em conta corrente no mês de setembro de 2002

ESCOLAS/UEX	1ª parcela	2ª parcela	PC	Total de recursos recebidos	Saldo em C/C em Setembro/22
Médio Emilio Meyer	9.295,00	9.295,00	40,00	18.630,00	56.053,66
Grande Oriente do RS	11.305,00	11.305,00	40,00	22.650,00	132.496,76
Morro da Cruz	11.575,00	11.575,00	40,00	23.190,00	123.507,53
Presid. João B M Goulart	6.725,00	-	-	6.725,00	31.973,59
Senador Alberto Pasqualini	13.525,00	13.525,00	40,00	27.090,00	41.571,06
Vila Santa Rosa	1.865,00	1.865,00	40,00	3.770,00	11.292,47
Vila Tronco	1.715,00	1.715,00	40,00	3.470,00	11.542,47
Bairro Cavalhada	1.435,00	1.435,00	40,00	2.910,00	4.517,51
Jardim Camaquã	1.455,00	1.455,00	40,00	2.950,00	11.015,84
Jardim de Praça Girafinha	1.245,00	1.245,00	40,00	2.530,00	13.129,98
Jardim de Praça Patinho Feio	1.165,00	1.165,00	40,00	2.370,00	11.872,16
Osmar dos Santos Freitas	1.845,00	1.845,00	40,00	3.730,00	10.845,48
Padre Ângelo Costa	1.945,00	1.945,00	40,00	3.930,00	20.553,56
Florência Vurlod Socias	2.595,00	2.595,00	40,00	5.230,00	27.625,92
TOTAIS (R$)	**69.635,00**	**62.910,00**	**560,00**	**133.105,00**	**507.997,99**
TOTAL DE ESCOLAS					**14**

Nota: PC (Parcela Complementar): se refere a valores recebidos em função de ajustes dados pelo aumento do valor fixo do PDDE. O reajuste ocorreu em junho de 2022, por meio da Resolução CD/FNDE nº 06.

Fonte: FNDE e App Clique escola. Elaboração própria.

Pode-se verificar que as 14 escolas de POA seguiram com problemas para executar os recursos, haja vista os elevados saldos em conta corrente, bastante superiores ao total de recursos recebidos no ano de 2022. A comparação entre o valor total recebido por essas escolas em 2022, que foi de R$ 133.105,00 e o valor total em conta corrente das mesmas no mês de setembro do mesmo ano, que foi de R$ 507.997,99, evidencia que essas 14 escolas têm deixado de executar, se não totalmente, grande parte dos recursos do Programa, desde o ano de 2019.

Conclusão

Esse recorte permite constatar que há necessidade de investimentos em pesquisas que analisem os contextos de execução dos recursos do Programa nas escolas. Importa também investigar como se dá a implementação da política nas secretarias de educação e nas escolas, haja vista que o sucesso de uma política não reside na sua formulação, mas sim, na sua execução, cumprimento dos seus objetivos e resultados que dela advirem.

Especificamente na rede estudada, há indícios de problemas a serem solucionados para que os recursos não somente cheguem às escolas, mas sejam utilizados para suprir as necessidades prioritárias das mesmas.

Referências

ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo et al. Dificuldades estruturais enfrentadas por gestores escolares em escolas públicas municipais – SSA/BA. In: Políticas educacionais e gestão da educação / **Anais do III Encontro Estadual da ANPAE - Maranhão** / I Seminário Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente: discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios. 1º Volume. Organizador: Severino Vilar Albuquerque, [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2021, p. 61-64.

BRASIL. MEC/FNDE. **Especificação Técnica - Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE**. Brasília, 2020.

BRASIL. MEC/FNDE. **Nota Técnica do Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IDEGES-PDDE)**. Brasília. Diretoria de Ações Educacionais (DIRAE). Brasília, 2021.

BRASIL. MEC/FNDE. **Resolução nº 15 de 16 de setembro de 2021**. Brasília, 2021.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/MEC nº 6**, de 20 de abril de 2021. Brasília, 2021.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Financiamento da Educação Básica e os Desafios do Núcleo Urbano Central da Rede Municipal Curitiba

Raphael Demóstenes Cardozo
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
raphaeldemostenes@gmail.com

Alessandra Biscaia de Andrade
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
aleeandrade17@gmail.com

Maria Fernanda Cardoso Gonçalves
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
maria.cardoso2@ufpr.br

Introdução

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) ao declarar que o ensino deve ser ofertado em igualdade de condições para acesso e permanência com garantia de um padrão de qualidade, indica a necessidade de recursos financeiros à sua efetivação. Este trabalho objetiva analisar o valor necessário para garantir uma oferta da educação básica nos municípios que integram o Núcleo Urbano Central (NUC)[1] de Curitiba a partir do Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ)[2].

Segundo Farenzena (2005), a demanda por uma educação de qualidade acessível a todos os brasileiros, como estipulado na Constituição (BRASIL, 1988), cria uma necessidade urgente de investigações sobre os custos das escolas de Educação Básica. É fundamental que as pesquisas compreendam as diversas regiões do país, bem como os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino.

Nesta ótica o Custo-Aluno Qualidade - CAQ representa uma mudança radical na abordagem do financiamento das políticas educacionais no Brasil, pois o foco passa a ser a necessidade de investimento por aluno, a fim de assegurar um padrão mínimo de qualidade em todas as escolas públicas do país. Essa nova abordagem garante a efetivação desse padrão mínimo de qualidade respeitando as características educacionais e locais. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018)

Ao considerar as características educacionais e financeiras (redes municipais de ensino) dos 14 municípios que compõem o NUC, quais os desafios sob a ótica do

---

[1] O NUC é formado pelos perímetros urbanos de Curitiba e dos municípios limítrofes, sendo eles: Almirante Tamandaré, Araucária, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Curitiba, Fazenda Rio Grande, Itaperuçu, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul e São José dos Pinhais.

[2] O Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ) é uma ferramenta de planejamento educacional com ênfase no aspecto orçamentário que realiza o diagnóstico do contexto educacional em nível municipal, estadual e nacional e permite a inserção e edição de inúmeros parâmetros de condições de oferta para simular o orçamento.

financiamento para a garantia constitucional do direito à educação com garantia de um padrão de qualidade? A seguir são apresentados os aspectos metodológicos e os resultados encontrados nesta análise.

Aspectos Metodológicos

Este trabalho analisa a receita necessária para garantir um ensino em condições de qualidade a partir de um conjunto de parâmetros de qualidade de referência. Esses valores foram calculados a partir do SimCAQ. Além disso, compara-se a despesa necessária com a receita disponível para educação nos municípios e, portanto o valor a ser complementado pela União. A unidade de análise são os municípios que compõem o Núcleo Urbano de Curitiba.

A seguir são apresentados os resultados encontrados a partir das fontes utilizadas.

Dados financeiros e educacionais no NUC

O Núcleo Urbano Central de Curitiba (NUC) é composto pela capital Curitiba e os seus municípios limítrofes. Na tabela abaixo são apresentados o número de escolas e matrículas, assim como as informações financeiras na região analisada. Verifica-se que os municípios apresentam diversas realidades, dado que o tamanho da população influencia no número de escolas e matrículas existentes, os quais interferem no montante necessário para financiar o ensino. Por exemplo, Curitiba é o município com a maior rede de ensino municipal, sendo 414 escolas e 124.817 matrículas, consequentemente, apresenta a maior Receita Potencial Mínima Vinculada à Educação Básica (RPEb)[3], ou seja, são os recursos disponíveis para o município financiar a educação básica. A RPEb pode variar conforme a capacidade de arrecadação de impostos de cada município, portanto, municípios de grande porte como Curitiba, apresentam os maiores montantes. Já, os municípios Itaperuçu e Quatro Barras são os municípios com o menor número de escolas (11 e 16, respectivamente), matrículas (3.129 e 2.724, respectivamente), bem como os menores valores de RPEb.

A Constituição Federal no artigo 212, estabelece que a União deve aplicar ao mínimo 18%, e os estados e municípios 25% de sua receita líquida de impostos para financiar a educação básica (BRASIL, 1988). Em convergência com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - LDB (BRASIL, 1996), o SimCAQ concebe que a educação seja financiada a partir da “garantia de: acesso a todos; condições adequadas de permanência e aprendizagem; promoção do desenvolvimento do ponto de vista humano, político e social; emancipação e inserção social; e não (re)produção de mecanismos de diferenciação e de exclusão social” (SILVEIRA; SCHNEIDER; ALVES, 2021, p. 148). Portanto, o custo da educação deve ser considerar os PQRs, que, aplicados na plataforma, chegam a estimativas de despesas necessárias. Na tabela 1, observa-se que Curitiba também apresenta o maior valor projetado pelo sistema, que está relacionado principalmente ao número elevado de matrículas no município. Todavia, o valor da despesa pode variar a depender da oferta do ensino em cada região, visto que matrículas em tempo integral e em localidades rurais acabam ampliando o montante necessário para garantir uma educação de qualidade. Com

[3] Receita Potencial mínima vinculada para a Educação Básica’ (RPEb) = [Receita Líquida de Impostos x 25% - receitas destinadas ao Fundeb + receitas recebidas do Fundeb + Royalties de Petróleo e Gás + Salário Educação (cota estadual/municipal) + complementações da União ao Fundeb]. Fonte: UFPR; UFG, 2023.

isso, compreender as múltiplas realidades é de fundamental importância para analisar o financiamento necessário, além de que são consideradas para o cálculo da despesa corrente necessária pelo SimCAQ.

Tabela 1 – Aspectos Financeiros e Educacionais dos Municípios Integrantes Do NUC, 2020

		Matrículas			Financeiro			
Município	Nº Escolas	Total	Integral (%)	Rural (%)	Receita Potencial Mínima Vinculada à Educação Básica (R$)	Despesa corrente necessária (R$)	Complementação (R$)	Investimento atingido (%)
Almirante Tamandaré	51	8421	7	4	63.864.818	81.070.473	17.205.656	79
Araucária	75	17599	16	8	186.635.537	187.997.414	1.361.877	99
Campina Grande do Sul	28	5217	17	13	43.789.729	58.897.712	15.107.984	74
Campo Largo	57	13570	18	75	110.963.810	147.258.344	36.294.534	75
Campo Magro	13	2984	17	11	23.220.245	33.281.668	10.061.424	70
Colombo	88	26013	22	6	191.844.835	267.474.751	75.629.916	72
Curitiba	414	124817	33	0	1.824.286.803	1.327.991.539	-	100
Fazenda Rio Grande	35	15452	11	6	118.379.683	135.042.056	16.662.374	88
Itaperuçu	11	3129	4	8	22.589.202	26.509.065	3.919.864	85
Pinhais	43	13012	37	0	130.486.179	147.708.311	17.222.133	88
Piraquara	36	11504	7	43	84.741.848	110.477.798	25.735.950	77
Quatro Barras	16	2724	21	8	26.230.887	31.802.577	5.571.690	82
Rio Branco do Sul	27	4115	6	21	30.947.410	39.273.045	8.325.635	79
São José dos Pinhais	103	31304	8	6	299.287.555	288.744.943	-	100

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Censo Escolar disponibilizados pelo Simcaq (2020).

O diagnóstico do número de matrículas e das escolas indica a diversidade das redes no plano municipal. É necessário entender a realidade de cada município segundo essas características, pois também, se relaciona com os aspectos financeiros.

A complementação expressa em reais (R$) é um dado calculado pelo SimCAQ que estima o montante necessário para que o município alcance a despesa necessária para garantir o ensino baseado nos parâmetros de referência da plataforma. Entende-se que essa complementação seja realizada pelo governo federal, pois, segundo a Constituição Federal, a União deve exercer a "função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência

técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios" (BRASIL, 1988). Esses PQRs dialogam com a necessidade de operacionalizar o Direito à educação.

O investimento atingido indica a relação da RPEb com a despesa corrente necessária de cada município, portanto, é a complementação calculada em percentual. Curitiba e São José dos Pinhais possuem 100% do investimento atingido e não necessitam da complementação da União. Por outro lado, os municípios de Colombo e Campo Magro atingiram 72% e 70% de investimento, respectivamente. Já os municípios como Fazenda Rio Grande, Pinhais e Itaperuçu apresentam, respectivamente, 88% e 85% de investimento, e também necessitam de complementação. Este dado demonstra a desigualdade de financiamento entre os municípios, sendo que estão todos localizados em uma única região e são muito próximos da capital Curitiba, mesmo assim, apresentam diversas capacidades financeiras.

A partir dos dados acima apresentados, verifica-se que para atingir a educação baseada nos PQRs do SimCAQ, o papel da União, é de fundamental importância para suprir os municípios que necessitam de complementação, visto que grande parte dos municípios brasileiros, são de pequeno porte, e apresentam dificuldades para manter-se e ampliar a educação apenas com recursos próprios, além de que, "[...] são muito dependentes dos níveis superiores de governo no que tange às questões políticas, financeiras e administrativas" (ABRUCIO, 2005, p. 47-48). Contudo, apesar de alguns municípios como Curitiba e São José dos Pinhais não apresentarem necessidade de complementação, é necessário pontuar, que este resultado é referente aos atuais PQRs do SimCAQ, além disso, outros insumos podem ser incluído, dessa forma irão gerar a necessidade de complementação de recursos.

Considerações Finais

A análise do financiamento da educação básica nos municípios que integram o Núcleo Urbano Central (NUC) de Curitiba a partir do Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ) permitiu identificar aspectos de grande complexidade na materialização da garantia do direito à educação de qualidade.

Verificou-se que a desigualdade nas receitas potenciais mínimas dos municípios do NUC indicam a impossibilidade no plano municipal de garantir os insumos mínimos e indispensáveis para todos, baseados nos PQRs. O atual investimento do NUC de Curitiba para atingir o financiamento com padrões de qualidade é de no mínimo 70%, com média de 83,43%, sendo que dois municípios chegam a 100%, a capital paranaense e o município de São José dos Pinhais. Estes dados demonstram a importância da União, para garantir e suplementar os recursos necessários, visando garantir um ensino de qualidade para todos.

O SimCAQ se demonstrou como uma ferramenta importante para análise dos dados, sendo de fácil e rápido acesso aos dados financeiros e projeções realizadas. A ferramenta indica que há muito que avançar no financiamento mas também no desenvolvimento da plataforma, a exemplo dos PQRs, que devem sempre ser revistos.

Referências

ABRUCIO, F. L. A coordenação federativa no brasil: A experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Rev. Sociol. Polít**., Curitiba, p. 41-67, jun. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782005000100005&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. O CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? São Paulo, 2018.

FARENZENA, N., org. **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas**: aportes de estudos regionais — Inep, 2005.

SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDER, G.; ALVES, T. Aspectos conceituais e metodológicos do cálculo do Caq utilizando o simulador do Custo-Aluno Qualidade (SimCaq). In: SOUZA, M. L. SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDER, G.; ALVES, T. **Simulador de Custo-Aluno Qualidade**: Padrão de Referência de Qualidade, Versão 01.2020. Laboratório de Dados Educacionais, UFPR; UFG. Curitiba; Goiânia, 2020.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Financiamento da Educação e as Múltiplas Territorialidades da(s) Amazônia(s) – desafios na garantia do direito à educação

Rosana Maria Gemaque Rolim
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
rgemaque@uol.com.br

Antônio Cláudio Andrade dos Reis
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
aclaudioreis@yahoo.com.br

Introdução

O texto é um recorte de um projeto mais amplo que investiga o financiamento do direito à educação nas territorialidades da Amazônia. Para isso reúne um grupo de pesquisadores da Amazônia, na perspectiva de problematizar e propor formas de financiamento da educação que contemplem as necessidades educativas emanadas das territorialidades da Amazônia.

O estudo investiga a relação entre o direito à educação nos territórios dos povos do campo, das águas e da floresta da Amazônia, a disponibilidade orçamentária e a gestão dos recursos. Analisa as receitas e as despesas da educação, mapeia as potencialidades locais, os problemas e debate estratégias de superação. A intenção é reunir informações que possibilitem: avaliar as políticas educacionais locais; propor diretrizes, metas e estratégias para os planos municipais de educação; construir metodologias de custo-aluno qualidade Amazônia; e formar para o exercício do controle social.

O estudo se justifica pelas muitas injustiças praticadas com os povos da Amazônia e a necessidade de problematizar o fechamento de escolas, as condições precárias de funcionamento das escolas, a desvalorização dos professores.

Este texto objetiva evidenciar as múltiplas realidades e complexidades da Amazônia do Norte do Brasil, que sinalizam para os diversos desafios a serem enfrentados na garantia do direito à educação nas territorialidades da Amazônia.

Metodologia

As lentes teóricas que orientam as análises desta investigação atentam para os determinantes das políticas educacionais, em articulação com as tendências objetivas do desenvolvimento em nosso tempo, que indicam o agravamento das condições de vida em todos os lugares, com as políticas de austeridade sistêmicas e impostas pelo capitalismo hegemônico e por governos às populações do campo e da cidade (MÉSZAROS, 2015).

Assim, as discussões sobre o financiamento da educação em territórios amazônicos articulam-se às condições materiais de existência que conformam as lutas, identidades e culturas de seus povos, associadas às necessidades educacionais, tendo em vista que o entendimento sobre territórios incorpora aspectos materiais e imateriais. Nesta perspectiva, os territórios são concebidos como espaços-processos socialmente construídos e

distinguíveis pelos sujeitos que os constroem, e, as "territorialidades" como o modo que os sujeitos se relacionam com a natureza, se organizam no espaço e atribuem significado ao lugar (HAESBAERT, 2004).

O levantamento dos dados vem sendo organizado por estado e seus respectivos municípios, distribuídos entre os pesquisadores, com base nas localidades. A base de dados são 20 municípios, representativos das territorialidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas e assentadas dos estados do Pará, Amapá, Amazonas e Acre. Os dados serão extraídos dos orçamentos de 2012, 2016, 2020/2022, disponibilizados no SIOPE e dos relatórios de pagamentos. As informações documentais serão complementadas com diálogos e entrevistas com representantes das secretarias de educação, com lideranças das comunidades, com professores, pais e estudantes.

Resultados

O primeiro aspecto a ser destacado sobre as múltiplas realidades da Amazônia diz respeito à diversidade que marca os territórios, expressa tanto no quantitativo populacional, na extensão territorial quanto nos orçamentos *per capita* disponíveis, como pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1 – Diversidade demográfica e econômica da Amazônia do Norte do Brasil

Região/UF	Nº Municípios	Área Territorial (km^2)	População Residente*	PIB *Per capita* (R$/hab)	Receita Orçamentária *Per capita*
Norte	**450**	**3.870.000**	**18.182.253**	**19.740**	**6.291**
AC	22	164.124	869.265	16.837	7.869
AP	16	142.829	829.494	18.329	8.261
AM	62	1.559.147	4.080.011	22.245	4.065
PA	144	1.247.955	8.513.497	16.689	3.350
RO	52	237.765	1.757.589	22.072	5.739
RR	15	224.301	576.568	21.413	7.437
TO	139	277.720	1.555.229	20.598	7.316

Fonte: Marialva, 2021

Os dados da tabela 1 evidenciam a diversidade entre os estados da Amazônia. O Pará se destaca em número de municípios e de população, mas também por apresentar o menor Pib *per capita* e a menor receita orçamentária *per capita*. O Amazonas também se destaca em área e população e pela segunda menor receita orçamentária *per capita*. Esses dois estados são os únicos a receberem complementação da União do Valor-aluno Final do Fundeb- VAAF, decorrente do quantitativo elevado de alunos, como pode ser observado na Tabela 2, a seguir.

MÚLTIPLAS REALIDADES - DESAFIOS
TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA -2021

UF	TOTAL	%/ AMAZÔNIA
ACRE	255.274	5,24
AMAZÔNAS	1.170.968	24,05
AMAPÁ	211.020	4,33
PARÁ	2.281.532	46,86
RONDONIA	400.271	8,22
RORAIMA	168.113	3,45
TOCANTINS	381.587	7,84
AMAZÔNIA	**4.868.765**	**100,00**

Fonte: Sinopse Estatística/INEP, 2021

Os dados da tabela 2 também ratificam a diversidade dos territórios da Amazônia reverberados no atendimento às matrículas da educação básica, em que o Pará e o Amazonas despontam por representarem juntos mais de 60% do total de matrículas da região, em detrimento dos estados de Roraima e do Acre. Daí o motivo de serem os dois únicos do Norte a receberem complementação do VAAF- Fundeb, visto que o critério de distribuição de recursos é o número de matrículas. Todavia, a garantia do direito à educação requer uma política de financiamento para além do critério número de alunos, como será evidenciado em outros indicadores apresentados a seguir.

A diversidade também se faz presente nos valores do valor-aluno final mínimo do Fundeb, como pode ser observado na tabela 3.

DESIGUALDADES NO VALOR-ALUNO-FINAL-VAAF- MÍNIMO -FUNDEB (2022)
(20% ESTADOS E MUNICÍPIOS)

UF	PRÉ- ESCOLA PARCIAL	SÉRIES INICIAIS URBANA	ENS. MÉDIO URBANO
AC	6.503,67	5.912,42	7.390,53
AM	5.608,28	**5.098,44**	6.373,05
AP	7.742,84	7.038,95	9.150,63
PA	5.608,28	**5.098,44**	6.627,97
RO	6.932,15	6.301,95	8.192,54
RR	8.687,92	7.898,11	10.267,54
TO	7.383,10	6.711,91	8.725,48
VAAF-MIN		**5.098,44**	
DIF.menor/ maior	**1,549**	**1,549**	**1,611**

FONTE: FNDE

Os dados da tabela 3 mostram as desigualdades no valor-aluno final mínimo do Fundeb entre os estados da Amazônia, presentes da pré-escola ao ensino médio. Os menores valores na pré-escola (parcial) são dos estados do Pará e do Amazonas e os maiores de Roraima e

do Amapá. Situação que se mantém entre os valores dos anos iniciais do ensino fundamental e do ensino médio. Nesta última etapa da educação básica, a diferença entre o maior e o menor valor entre os estados é ainda maior, quando comparada às diferenças identificadas entre os valores da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental.

A perspectiva é que essa assimetria possa ser reduzida com o modelo híbrido de redistribuição da complementação da União para o Fundeb, como pode ser observado pelos dados da tabela 4.

FUNDEB-QUANT. MUN. RECEBEM COMPL.UNIÃO (2022)

UF	VAAF	VAAT
AC	0	18
AM	62	54
AP	0	4
PA	143	137
RO	0	6
RR	0	6
TO	0	24
AMAZÔNIA	**205**	**249**

Fonte: Secretaria do Tesouro Nacional, 2022.

Os dados da tabela 4 colocam em evidência que o modelo híbrido possibilitou a expansão dos recursos para financiar a educação de municípios da Amazônia, tendo em vista que no Fundeb provisório-(2007-2020), apenas 205 redes municipais de ensino eram beneficiadas com a complementação da União, passando para 249 na nova versão, ou seja, contemplando todos os estados da Amazônia do norte do Brasil.

Apesar desse avanço, em termos de aumento do quantitativo de municípios contemplados, os valores envolvidos ainda mantêm diferenças importantes no valor-aluno total mínimo do Fundeb, como poder ser constatado na Tabela 5.

DESIGUALDADES NO FINANCIAMENTO POR ALUNO
FUNDEB - VAAT-M= R$ 5.667,84 (2022)

DIFERENÇAS - VALOR-ALUNO-ANO-TOTAL - (2022)

UF	MUNCÍPIOS	MENOR VALOR	MUNICÍPIOS	MAIOR VALOR	DIF. MUN.	DIF. MAX/VAAT-M
AC	MANOEL URBANO	4.053,12	RIO BRANCO	6.536,73	1,613	1,153
AM	STO.ANTONIO IÇA	3.876,54	ATALAIA DO NORTE	6.364,10	1,642	1,123
AP	LARANJAL DO JARI	5.513,33	PEDRA BRANCA DO AMAPARI	8.240,35	1,495	1,454
PA	**PEIXE BOI**	**3.400,12**	**BELÉM**	**6.644,47**	**1,954**	**1,172**
RO	ALTA FLORESTA	5.240,45	PIMENTEIRA DO OESTE	9.982,39	1,905	1,761
RR	SÃO LUIZ	5.234,75	RORAIMA	8.877,81	1,696	1,566
TO	NATIVIDADE	4.629,47	TOCANTINS	9.148,53	1,976	1,614
	DIF.	0,62	DIF.	1,569		

Fonte: Secretaria do Tesouro Nacional, 2022

Os dados da tabela 5 evidenciam que a diferença no valor-aluno ano total se faz presente tanto intra quanto interestados da Amazônia. Internamente, as maiores diferenças do VAAT-M ocorrem em Tocantins, no Pará e em Roraima e as menores no Amapá, no Acre e no Amazonas. Externamente, o menor VAAT-M é do município do Pará (Peixe-Boi) e o maior do município de Tocantins. A diferença entre eles é ainda mais acentuada, de 2,690 vezes. Todavia, o que esse valor representa em termos de garantia do direito à educação não é possível precisar, tendo em vista que o critério de distribuição dos recursos é o número de matrículas e não as necessidades educativas, especificamente, as necessidades educativas emanadas das territorialidades, ou seja, do modo dos sujeitos se relacionarem com a natureza, de se organizarem no espaço e de atribuírem significado ao lugar – premissas ou critérios que devem ser incorporados nas discussões sobre o financiamento capaz de assegurar educação de qualidade em territórios da Amazônia.

Apesar de não ser possível precisar os efeitos do volume de recursos disponibilizados às redes de ensino de territórios da Amazônia, alguns indicadores permitem inferir a insuficiência no enfrentamento das muitas dificuldades educacionais vivenciadas nessas realidades, como pode ser observado na Tabela 6.

CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DA FLORESTA

UF	SEM ÁGUA	SEM ENERGIA	SEM PREDIO ESCOLAR
Acre	13	36	31
Amapá	412	550	53
Amazonas	117	1074	490
PARÁ	5	209	212
Rondônia	677	1317	585
Roraima	24	76	36
Tocantins	5	16	30
TOTAL AMAZÔNIA	1.253	3.278	1.437

Fonte: Microdados INEP/GEPERUAZ

Os dados da Tabela 6 ilustram o nível de precarização no funcionamento das escolas do campo, das águas e das florestam, que representam negação de direito à educação de qualidade. Em todos os estados da Amazônia existe um quantitativo expressivo de escolas que funcionam sem reunir as condições básicas, como o acesso à água potável, à energia e ao prédio escolar. O poder público municipal não assegura as condições adequadas e ainda usa a precarização para justificar o fechamento das escolas. Quando os indicadores se referem aos espaços e materiais pedagógicos necessários no processo ensino-aprendizagem, a negação de direitos ainda é mais acentuada. Importa destacar que essa negação não é por acaso, pois decorre de uma política deliberada de desterritorialização pela expulsão das comunidades de seus territórios, para assegurar a expansão das *commodities.*

Isso pode ser constatado pelo número elevado de escolas desativadas nos territórios da Amazônia, como mostram os dados da tabela 7.

DESAFIOS
ESCOLAS DESATIVADAS EM TERRITÓRIOS DA AMAZÔNIA- 2000/2021

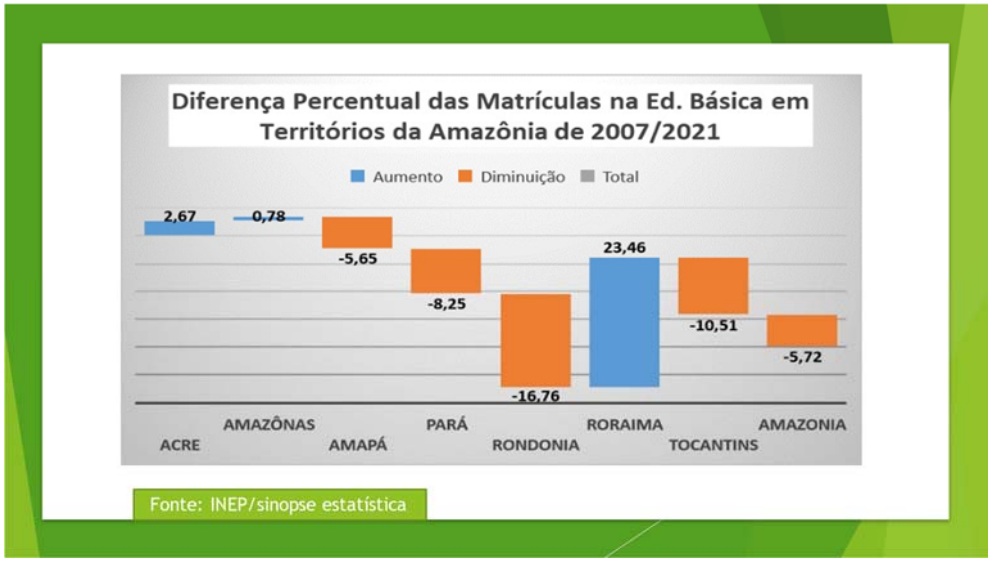
	TOTAL	% CAMPO	%/AMAZÔNIA
Acre	1.372	88,78	6,98
Amapá	528	70,44	2,69
Amazonas	2.589	84,12	13,18
PARÁ	8.268	82,35	42,07
Rondônia	2.201	88,74	11,20
Roraima	2.098	78,27	10,68
Tocantins	2.595	87,42	13,21
TOTAL AMAZÔNIA	**19.651**	**83,66**	
TOTAL BRASIL	**151.785**	**68,77**	**12,95%**

Fonte: Microdados INEP/GEPERUAZ

Os dados evidenciam que em vinte e um anos foram desativas 19.621 escolas em territórios da Amazônia. Destas, 83,66% são escolas indígenas, ribeirinhas, extrativistas, quilombolas, de assentamento, dentre outras. Isso decorreu de vários fatores, dentre os quais destacam-se-: a política de nucleação das escolas, que fecha escolas nas comunidades e transfere os alunos para escolas-núcleos para garantir a "mercadorização" do transporte escolar (Carmo, 2016); interesse nas terras pelo agronegócio, tendo em vista que a escola na comunidade representa a vida e o fortalecimento das territorialidades (Carmo, 2016, Pereira, 2008; 2018).

Essa prática tem representado negação de direito à educação em territórios da Amazônia porque a desativação de uma escola na comunidade tem levado à interrupção do processo de escolarização de crianças e jovens da Amazônia, pela falta de condições objetivas e subjetivas para frequentar escolas, em geral, localizadas muito distantes das comunidades. As adversidades do trajeto e as condições de funcionamento dos transportes têm se colocado como os maiores desafios para a permanência nas escolas.

A redução do quantitativo de matrículas, de 2007 a 2021, nos territórios da Amazônia é algo preocupante, face ao quadro de exclusão e de desigualdades existentes, como pode ser observado na tabela 8.



Conclusões

Os indicadores apresentados nas tabelas ilustram a multiplicidades de realidades dos territórios da Amazônia e a complexidade que as envolvem, requerendo olhares, escutas e tratamentos diferenciados que precisam ser incorporados nas discussões sobre o financiamento com vistas à garantia do direito à educação. Dentre os procedimentos necessários destaca-se a apropriação das territorialidades dos povos da Amazônia, representadas pelas condições materiais de existência que conformam as suas lutas, identidades e culturas, suscitadoras de necessidades educacionais. Considerando-se que os territórios são concebidos como espaços-processos socialmente construídos e distinguíveis pelos sujeitos que os constroem, e, as "territorialidades" como o modo dos sujeitos se relacionam com a natureza, de se organizarem no espaço e de atribuírem significado ao lugar, muitos saberes e projetos educativos são forjados nessas realidades e que precisam ser incorporados nas políticas públicas voltadas para o direito à educação de qualidade socialmente referenciadas pelas territorialidades da Amazônia. É isto que este estudo pretende pautar: o debate sobre o financiamento da educação a partir das territorialidades dos povos e comunidades da Amazônia do Norte do Brasil.

Referências

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no município de curralinho** – Arquipélago do Marajó; limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação. (2016). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, 2016.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: Petgea/artigo:UFRGS, Porto Alegre, 2004

PEREIRA, Ana Cláudia da S. **Condições de Funcionamento de escolas do campo**: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. (2008). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, 2008.

PEREIRA, Ana Cláudia da S. **Custo-aluno-qualidade para as escolas do campo da Amazônia Tocantina** – direito ao acesso e permanência com padrão de qualidade. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, 2018.

ROLIM, Rosana Maria Gemaque. A Política de Fundos no financiamento da Educação Básica – considerações acerca do fortalecimento do projeto de educação pública de qualidade. **Revista Educação e Políticas em Debate** –v. 10, n. 1, p. 63-83, jan./abr. 2021 -ISSN 2238-8346.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Financiamento da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim: um olhar para a escolarização dos surdos

Charles de Castro Leite

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

charlesexpeliarmus@hotmail.com

Introdução

Para a materialização do direito à educação é imprescindível o financiamento público, na tentativa de assegurar a qualidade do ensino como um princípio legal, conforme prevê os arts. 206 e 214 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), o que significa provimento de recursos disponíveis e progressivos, por parte do Estado (BRASIL, 1988; XIMENES, 2014).

Estudos a respeito dessa temática são parcos, segundo Soto *et al.* (2012), e tornam-se ainda mais escassos quando delimitam especificamente a problematização acerca da análise da oferta de recursos e serviços relacionados à educação especial, na tentativa de garantir um padrão mínimo de qualidade nos sistemas de ensino, conforme prevê o art. 211 da CF/88 (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, incluem-se a reflexão quanto à escolarização do estudante surdo brasileiro que, no processo de luta do movimento das pessoas com deficiência, é pautada pela garantia do direito à educação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) que, segundo Lodi (2021), configura-se pelo respeito aos aspectos interculturais imbricados nessa língua e as experiências daqueles que por seu intermédio se constituem. Além dos aportes financeiros para garantir acesso, permanência e qualidade de ensino nos sistemas educacionais públicos.

A importância do financiamento da educação especial, conforme França e Prieto (2021), reside no fato de que o financiamento, é base para o processo de formulação, implantação, efetivação e avaliação das políticas públicas educacionais voltadas aos alunos público-alvo da educação especial, compondo o âmbito do planejamento orçamentário do Estado.

Quanto a esse planejamento, Salvador (2012), destaca a sua importância para a percepção das prioridades estabelecidas por determinado governo político, visto que seu arcabouço revela as disputas políticas e sociais pelos recursos públicos e quem irá se responsabilizar pelo financiamento desses investimentos, além de descortinar o interesse político do poder público para concretização ou não de tais ações.

Mediante a essa contextualização, o presente texto, recorte de pesquisa de dissertação em andamento, objetiva analisar o financiamento da educação especial na rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim-ES, no que tange ao processo de escolarização do discente surdo, por meio de registro no planejamento orçamentário do município supracitado, no período de 2018 a 2022.

Metodologia

Propomos, para o presente estudo, um trabalho de natureza qualitativa, conforme Ludke e André (2017), dinamiza-se por meios de dados predominantemente descritivos, desenvolvendo-se a partir do viés do pesquisador, de sua reflexão e compreensão, tecendo um diálogo com o objeto de pesquisa.

Em sintonia à abordagem qualitativa, articulamos a pesquisa do tipo documental, que na definição de Gil (2016, p. 51) trata-se do trabalho com "materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa". Esse tipo de pesquisa lança mão de documentos, objetivando extrair deles informações. O pesquisador, examina e organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisa e elabora sínteses (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009).

Desse modo, os documentos analisados foram o Plano Plurianual (PPA), nos períodos de 2018 - 2021 e 2022 - 2025; a Lei de Diretrizes Orçamentária (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA) dos anos de 2018 - 2022.

Resultados e Discussão

Ações voltadas para a educação de surdos em Cachoeiro de Itapemirim iniciaram-se em 1979, com a autorização da construção da primeira escola de surdos do sul do Estado do Espírito Santo, sob a responsabilidade do Lions Clube de Cachoeiro, em uma parceria público-privado. No entanto, a construção da escola "Lions de Surdos Professor Napoleão Albuquerque" foi concretizada em 1986 (RODRIGUES, 2014).

Somente em 2004, começaram as atividades do setor de Educação Especial, na Secretaria Municipal de Educação do referido município. Essa iniciativa contou com a atuação de um único profissional que impulsionou a matrícula dos estudantes surdos nas classes comuns. No decorrer dos anos, foram desenvolvidas várias ações voltadas ao atendimento do estudante surdo, tais como contratação de Professor de Apoio Especial (PEB-E), para o turno e a oferta de atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais (SRM), em contraturno (MARTINS, 2018).

No ano de 2008, por meio da Lei Nº 6.123, de 30 de maio de 2008, foi instituído o Plano Municipal de Educação (PME) e o mesmo, em 2014, em consonância ao Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Nº 13.005, de 26 de junho de 2014, foi revisado e ajustado. Assim sendo, o PME, com vigência entre os anos de 2015 a 2025, considerou na organização dos seus eixos temáticos os diferentes níveis e modalidades de ensino, estabelecendo 20 "metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade".

Na meta 4, que se relaciona à educação especial, destacamos as estratégias 10 e 11 que se articulam a garantia da oferta de educação bilíngue aos alunos surdos e com deficiência auditiva e versa sobre a oferta aos docentes da rede pública de ensino e comunidade externa, formação em Braille e Libras, respectivamente (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, 2015b). Sobre essa última estratégia, segundo a Coordenação de Educação Especial (CEE) (2023), no período de 2018 a 2022, foram ofertadas 450 vagas em curso de Libras entre os níveis Básico, Intermediário e Avançado aos professores da rede municipal (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, 2023).

Outro destaque na política educacional de Cachoeiro de Itapemirim, foi a criação do cargo de Professor de Educação Básica B Libras, PEB-B (Libras), por meio da Lei Nº 7343, de 30 de dezembro de 2015, profissional que atua na sala de aula regular junto ao aluno surdo ou com deficiência auditiva. A escolaridade mínima exigida para essa função é Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia acrescidos de Curso de Especialização em Libras de no mínimo 360h (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, 2015a).

Apesar dos avanços supramencionados no atendimento ao aluno surdo na rede municipal de ensino, a garantia da qualidade de ensino perpassa ainda por outras nuances, tais como adequação dos recursos, a formação dos profissionais envolvidos, a infraestrutura das escolas para garantir oferta, acesso e permanência aos sistemas de ensino público e gratuito.

Importa dizer que a CF/88, art. 165, estabelece o processo de elaboração do orçamento público, por meio do PPA; da LDO; e da LOA. Desse modo, analisamos essas peças orçamentárias, na tentativa de identificar se a educação especial foi contemplada no planejamento orçamentário do município de Cachoeiro de Itapemirim-ES.

O PPA referente ao período 2018 – 2021 continha quatro programas para a Educação, havendo um voltado à educação inclusiva, com duas ações, “Manutenção das Atividades da Educação de Jovens e Adultos” e “Manutenção da Educação Especial”, ou seja, apenas uma ação especificamente relacionada à educação especial. No PPA atual (2022 – 2025), observamos cinco programas para a Educação e desses, apenas um, referente à educação inclusiva e especial, com duas ações compreendidas: “Reforma/ampliação e instalação para o atendimento educacional especializado” e “Manutenção das atividades da educação inclusiva e especial”. Nos dois PPAs analisados não havia nenhuma especificação direta quanto à educação de surdos.

Quanto às LDOs, observamos a coerência das ações conforme o referido PPA correspondente. Ao compararmos as metas fiscais da ação relacionada à educação especial da LDO de 2018 (R$ 405.600,00 – valores nominais) até as ações da LDO de 2022 (R$ 4.566.979,99 – valores nominais), notamos um aumento de recursos financeiros de 1.126%. Em relação a análise das LOAs, observamos flutuações, visto que nos anos de 2018, 2019 e 2022, a previsão de recursos financeiros ultrapassou os valores estabelecidos nas LDOs, enquanto nos anos de 2020 e 2021, o montante previsto não alcançou das metas planejadas.

Assim como nos PPAs, as LDOs e LOAs, não trazem especificamente ações e metas quanto ao fomento da educação bilíngue para surdos e/ou intencionalidade a sua estruturação e articulação de forma perceptível.

Considerações Finais

A partir da análise das peças orçamentárias do município, é possível identificar que a educação especial foi contemplada no planejamento orçamentário municipal, o que demonstra a intenção do município em destinar recursos para essa modalidade de ensino, na tentativa de assegurar o direito à educação ao público elegível da Educação Especial. Contudo, há a necessidade da continuidade do estudo, na tentativa de analisar se o que foi previsto para as despesas com essa modalidade de ensino foi executada pelo poder público municipal e se esse quantitativo assegura uma oferta educacional de qualidade para os

estudantes surdos do município. Afinal, para que haja condições dignas de ensino e aprendizagem é primordial o financiamento por parte do Estado.

Referências

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM (Prefeitura Municipal). **Lei nº 7343, de 30 de dezembro de 2015.** Diário Oficial Municipal, Cachoeiro de Itapemirim, 30 dez. 2015a.

CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM (Prefeitura Municipal). Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação,** 2015b.

CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM (Prefeitura Municipal). Secretaria de Educação. **Protocolo nº 4012, de 25 de julho de 2023 – Dados referente à Educação Especial entre os anos de 2018 a 2022,** 2023.

FRANÇA, M. G.; PRIETO, R. G. Disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial: correlações de forças entre o público e o privado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** [S. l.], v. 37, n. 1, p. 351–372, 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/106449. Acesso em: 30 nov. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2016.

LODI, A. C. B. Educação em língua brasileira de sinais: um direito dos surdos a ser assegurado. **Cadernos de Linguagem e Sociedade,** [S. l.], v. 22, n. 2, p. 316–330, 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40916. Acesso em: 26 jan. 2023.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagem qualitativa. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MARTINS, C. A. C. (2018). **Diferentes vozes e suas contribuições na elaboração da política municipal de educação especial de Cachoeiro de Itapemirim-ES.** Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores), Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, Brasil, 222 f.

RODRIGUES, E. G. (2014). **A Alfabetização/Educação de surdos na história da Educação Especial no Espírito Santo.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil, 209 f.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais,** [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351. Acesso em: 30 nov. 2022.

SALVADOR, E. Fundo público e o financiamento das políticas sociais no Brasil. **Serviço Social em Revista,** Londrina, v. 14, n. 2, p. 4-22, jan./jun. 2012.

SOTO, A. P. de O. M. *et al.* Financiamento da educação especial no Brasil na arena do público e do privado. **Poiésis,** Unisul, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 359-376, 2012.

XIMENES, S. B. **Direito à qualidade na educação básica:** teoria e crítica. São Paulo: QuartierLatin, 2014.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Financiamento da Educação Especial no Brasil no contexto do Fundeb

Silvane Sousa Rocha
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
silvanerocha18@gmail.com

Fabricio Aarão Freire Carvalho
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
fafc33@gmail.com

Claudete Sales da Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
claudetesilva7@hotmail.com

Introdução

Este trabalho tem como tema de investigação o Financiamento da Educação Especial, e seu principal objetivo é construir o Estado do Conhecimento acerca do financiamento da educação especial, a partir da análise de teses e dissertações produzidas no Brasil, de 2007 a 2020. Busca-se conhecer o que já se tem produzido sobre o financiamento da educação especial, como também as principais dificuldades encontradas por pesquisadores acerca do tema proposto.

Metodologia

Baseado na abordagem de pesquisa qualitativa, foi feito um estudo descritivo-analítico, inspirado em pressupostos da investigação denominada estado do conhecimento de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), de teses e dissertações que tratem sobre o tema do financiamento da educação especial.

Assim, por meio do levantamento bibliográfico feito nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e da Rede de Pesquisadoras/es em Financiamento da Educação Especial (Rede Fineesp) foram identificados e selecionados 11 trabalhos sendo 4 teses e 7 dissertações que tratam sobre o tema do financiamento da educação especial.

Os trabalhos foram analisados segundo a técnica de análise documental, a qual buscou-se identificar os assuntos abordados, como também as principais dificuldades enfrentadas.

Discussão

A Educação Especial no Brasil tem uma história de quase 200 anos nas quais ocorreram várias mudanças que derivam da luta travada pelos movimentos das pessoas com deficiência para assegurar seus direitos. O direito à educação das pessoas com deficiência é um direito garantido constitucionalmente (inciso III do art. 208 da CF), entretanto infelizmente essa realidade está longe de ser alcançada, especialmente quando o assunto é o financiamento da educação especial, visto que as dificuldades são diversas.

No Brasil, o financiamento para a Educação Especial engloba, a destinação de verbas para equipar salas, contratar professores especializados, acessibilidade arquitetônica, etc. Além disso, este financiamento é realizado, principalmente, por meio de recursos do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), do salário educação e pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Estes compõem um investimento é importantíssimo para o desenvolvimento educacional dos alunos público-alvo da educação especial.

A história da educação especial é fortemente marcada pela presença das entidades representativas de e para as pessoas com deficiência (instituições especializadas sem fins lucrativos), que dependem de recursos dos fundos públicos para atenderem o público-alvo da Educação Especial. Contudo, os governos (estadual e municipal) ao repassarem recursos financeiros para essas entidades deixam de assistir à educação especial pública para atender a demanda destas instituições.

Desde a Constituição Federal de 1988 (art. 213) quando foi previsto o financiamento da educação especial, já se passaram mais de 30 anos, assim verificar o que já foi produzido sobre o tema é essencial para abrir possibilidades para futuras pesquisas. Uma vez que, Viegas (2009); Bassi (2009); França (2014) entre outros, advertem para a insuficiência de pesquisas acerca do financiamento da educação especial.

Isto posto, foram encontradas, sobre o assunto, 4 (teses) e 7 (dissertações). As análises dos trabalhos encontrados mostraram que as pesquisas sobre financiamento da educação especial têm se debruçado sobre o estudo dos recursos destinados à educação especial, como também o fato se estes recursos estão contribuindo para uma educação inclusiva.

Tais números, de trabalhos encontrados, evidenciam que há um baixo quantitativo de produção sobre o tema no Brasil. Destas produções encontradas a maioria foram originadas nas regiões sudeste e sul (São Paulo – 3, Espírito Santo – 2 e Paraná - 2). A região Norte conta com as produções, advindas dos municípios Belém e Marabá. No Nordeste temos o trabalho de Nunes (2022) sobre o município de Imperatriz, e no Centro Oeste de Teixeira (2015), sobre a capital- Goiás. Este quantitativo revela a necessidade de ampliação desta discussão para as demais regiões do país.

As discussões apresentadas precisam ser aprofundadas, porém os trabalhos analisados revelaram que na região sudeste de acordo com Sotero (2014); Castro (2020) e Souza (2022), o uso de parcerias público-privadas é a estratégia mais utilizada pelos municípios para ofertar a educação especial, Adrião *et. al* (2012), explicam o perigo deste tipo de parceria, pois apresenta-se como justificativa para a opção por políticas governamentais que se apoiam na esfera privada. Neste sentido, ao invés de transferir recursos públicos para a melhoria, manutenção e desenvolvimento do ensino público, o poder público transfere recursos para a instituições privadas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva em educação especial. Uma estratégia que estreita a relação entre o público e o privado e acaba por configurar uma subvenção.

A ausência de transparência dos dados orçamentários foi uma questão bastante discutida nos estudos analisados. França (2014) em sua pesquisa sobre o município de Vitória, argumenta que os dados financeiros da educação especial não estão nitidamente discriminados no orçamento público, pois muitas vezes estão inclusos nos dados financeiros da educação infantil e do ensino fundamental, o que dificulta a análise e compreensão do financiamento desta modalidade.

As produções de Pereira (2019) e Portal (2020), efetivadas no Norte mostram que os municípios precisam dos recursos do Fundeb, como política de redistribuição de recursos, porém este fundo não é a receita principal, já existem recursos suplementares (programas de alimentação, transporte) para manter o sistema de ensino, e que o gasto com os alunos público alvo da educação especial estão muito longe do padrão de ensino de qualidade definido constitucionalmente.

No estado do Paraná, as produções de Marques (2015) e Ferreira (2023), mostraram que há presença de uma relação aflorada entre o público e o privado, no qual o setor público tem destinado recursos ao privado por meio de parcerias que estão previstas e permitidas em textos legais como os § 3º e § 7º do artigo 8º da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundeb, o qual fica permitida a destinação de recursos do fundo público para as instituições privadas, através da realização de convênios com instituições privadas filantrópicas, ditas sem fins lucrativos.

O art.208 inciso III da Constituição Federal de 1988 afirma que "o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). Assim, Oliveira (2016) aponta que no Estado do Espírito Santo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está sendo privatizado. Visto que os recursos destinados a essa modalidade são inferiores aos destinados às Instituições especializadas privadas.

Conclusão

Desta forma, a análise dos trabalhos encontrados mostrou que foram constatadas, dificuldades no acesso aos dados em decorrência da falta de controle social no planejamento orçamentário e das deficiências na publicidade dos atos do Poder Executivo municipal, o que acaba afetando a investigação do financiamento da educação especial e impossibilitando que se tenha mais detalhes do repasse dos recursos públicos, visto que estes são lançados junto aos dados do ensino fundamental ou da educação infantil.

Com relação as parcerias público-privadas (PPPs), os estudos revelaram que o uso de PPPs está previsto no financiamento, por meio do repasse de recursos às instituições especializadas, que são de caráter filantrópico assistencial sem fins lucrativos. Contudo, essas parcerias estão ganhando cada vez mais força à destinação de recursos públicos.

Referências

ADRIÃO, T., Garcia, T., Borghi, R., & Arelaro, L. (2012). As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? Educação & Sociedade, 33(119), 533–549. https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200011.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno. O financiamento da educação especial no município de Campinas-SP no período de 2012 e 2017. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de São Paulo. Universidade de São Paulo. Disponível em: https://doi.org/10.11606/T.48.2020.tde-30092020-175419.Acesso em: 15 abr. 2023.

FERREIRA, Gesilaine Mucio. Políticas públicas e gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado do Paraná (2008-2018): análise do orçamento previsto e executado e suas implicações para a inclusão escolar. 450 f. tese (doutorado em educação) – universidade estadual de Maringá. Maringá, 2023.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da educação especial**: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. 2014. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://bit.ly/2S2cQky.

MARQUES, Emanuely Fernanda. Política de educação especial e a reestruturação de instituições especiais no Paraná. 2015. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina: 2015. Disponível em: http://www.redefineesp.fe.usp.br/relatorios-de-pesquisa/ Marques, Emanuely Fernanda.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NUNES, Lorrana Oliveira. Financiamento da educação especial no município de Imperatriz – MA (2018-2021). 2022. 378f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa/PB, 2022. Disponível em: http://www.redefineesp.fe.usp.br/relatorios-de-pesquisa/ Nunes, Oliveira Lorrana.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015). 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2FUQdsE>.

PEREIRA, Mirian Rosa. Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá-Pa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará 2019.199f Disponível em:http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11884 UFPA.

PORTAL, Suzy Mara da Silva. O financiamento da Educação especial no Município de Belém – PA: Contradições e desafios no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência /. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Suzy Mara da Silva Portal. — 2020. 276f. Disponível em: http://www.redefineesp.fe.usp.br/relatorios-de-pesquisa/ Portal, Suzy Mara da Silva.

SOTERO, Mariana da Cunha. Política municipal de educação especial de Campinas no período de 2005 a 2012. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:https://doi.org/ 10.11606/D.48.2014.tde-17122014-113247.

SOUZA, Marcia Maurilio. Financiamento da educação especial paulista via parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. 2022.311f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.11606/T.48.2022.tde-11042022-115754.

TEIXEIRA, Ada Lovato. O financiamento público da educação especial em Goiás - 2010 a 2013. 104 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2yDDW9V>.

VIEGAS, Luciane Torezan; BASSI, Marcos Edgar. A educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação. **Reflexão e ação**, v. 17, p. 54-87, 2009.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Financiamento da educação infantil na Paraíba: um estudo sobre condições de oferta

Joedson Brito dos Santos
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande/PB – Brasil
jbsantus@uft.edu.br

Gabriela Oliveira Santos
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande/PB – Brasil
gabyuesc2006@gmail.com

Emanuela Celi da Silva Ferreira
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande/PB – Brasil
maninhaceli@gmail.com

Deivid Felipe dos Santos Quaresma
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande/PB – Brasil
deividfelipe20031@gmail.com

Introdução

A presente pesquisa, em fase inicial, tem como objeto central analisar o financiamento da Educação Infantil (EI) no estado da Paraíba, entre 2007 a 2020, a fim de compreender as condições de atendimento e o perfil de investimento em municípios do Estado, considerando o contexto de implantação e vigência do Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) criado pela Emenda Constitucional (EC) nº 53 de 2006, regulamentada pela Lei nº 11.494 de 2007 e que findou em dezembro de 2020.

As mudanças promovidas a partir da Constituição Federal de 1988 influenciaram os rumos da educação, especialmente, da EI o que culminaram na inclusão e reconhecimento desse segmento como primeira etapa da Educação Básica (EB) na Lei de Diretrizes da Educação Brasileira (LDB) de 1996; no estabelecimento e aprovação de metas para a EI no Plano Nacional de Educação de 2001 e na criação de dispositivos legais com a finalidade de consolidar essa nova etapa da educação básica, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI).

Esse processo de institucionalização e municipalização da EI não foi seguido de recursos públicos suficientes para seu provimento, até final de 2006. A partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, a EI, pela primeira vez, foi incluída numa política de financiamento público de educação. No contexto de vigência do Fundeb, a EI registrou alguns avanços, seja no crescimento do número de matrículas, de instituições e profissionais que atendem a etapa da educação, seja na elevação de políticas, programas, projetos e diretrizes com fins de ampliar e melhorar a qualidade da oferta de EI. Porém, o Fundeb manteve a centralidade do financiamento no EF. Houve pouco aumento de recursos,

uma vez que também se ampliou a cobertura para toda a EB. Os fatores de ponderação para distribuição dos recursos foram baixos e inferiores ao custo real de cada segmento, sobretudo, na EI, que possui custos mais elevados (PINTO; CORREA, 2020; SANTOS, 2020).

O país precisa avançar, tanto em termos da ampliação do acesso, quanto em termos de condições de atendimento considerando qualidade e equidade. Pois ainda existem quase 2 milhões de crianças fora de instituições de EI, sobretudo, as de 0 a 3 anos, em sua maioria negras, indígenas, pobres e/ou do campo. Existem e persistem problemas de qualidade nas condições de oferta, infraestrutura, na formação e valorização dos profissionais que atuam nesse segmento (SANTOS, 2020; PINTO; CORREA, 2020).

Contudo, o Fundeb chega ao final em dezembro de 2020 trazendo consigo avanços, limites e contradições, para o financiamento da EB e particularmente para a EI. A inclusão da EI no Fundeb, bem como as alterações ocasionadas a partir de ações, programas e políticas de indução ao atendimento dessa etapa da educação, colocaram a EI e seu financiamento na mesa do debate. No contexto de vigência do Fundeb, a EI registrou alguns avanços, seja no crescimento do número de matrículas, de instituições e profissionais que atendem a etapa da educação, seja na elevação de políticas, programas, projetos e diretrizes com fins de ampliar e melhorar a qualidade da oferta de EI (SANTOS. 2020; PINTO; CORREA, 2020). O referido fundo, por exemplo, induziu a ampliação da aplicação de recursos do Salário-Educação (SE), de programas suplementares, e de outros projetos e ações do Governo Federal para todos os segmentos da EB e, incluindo a EI.

Porém, o país precisa avançar, tanto em termos da ampliação do acesso, quanto em termos de condições de atendimento considerando qualidade e equidade. Pois ainda existem quase 2 milhões de crianças fora de instituições de EI, sobretudo, aquelas de 0 a 3 anos, em sua maioria negras, indígenas, pobres e/ou do campo. Como também, existem e persistem problemas de qualidade nas condições de oferta, infraestrutura (instalações sanitárias, elétricas, bibliotecas e parques infantis), na formação e valorização dos profissionais que atuam nesse segmento, considerando condições de trabalho e salário justo. (BRASIL, 2020; SANTOS, 2020). A quantidade de recursos para o financiamento da EI continuou insuficiente, houve crescimento das matrículas no setor privado (SANTOS, 2020; PINTO; CORREA, 2020).

A partir dos aspectos apresentados até aqui, pergunto como a Paraíba e seus municípios vêm assegurando o atendimento do direito à EI e quais as condições de oferta e de valorização dos profissionais que atuam na EI. Mas pergunto em relação e comparação ao perfil de investimento em EI. A capacidade orçamentária e financeira e o quanto tem direcionado recursos para o provimento desse segmento. Por isso, este projeto de pesquisa pretende focalizar o financiamento da EI na Paraíba, a partir da compreensão da relação entre condições de atendimento na EI e perfil de investimento, em diferentes municípios. Pois “não é possível discutir financiamento da EI sem levar em conta as finanças dos municípios[...]”, pois os valores disponíveis por aluno para esses entes federados são imprescindíveis para propiciar a consolidação de uma rede de EI de qualidade (GUIMARÃES; PINTO, 2001, p.103).

Neste contexto inserimos nossas questões de pesquisa, a saber: como se deu o financiamento da EI no estado da Paraíba no contexto de implantação e vigência do Fundeb (2007– 2020). Quais as condições de atendimento da EI em diferentes municípios do estado e qual o perfil do investimento da EI na Paraíba, considerando diferentes municípios do estado.

Metodologia

A produção dos dados tem ocorrido em fontes secundárias por meio da pesquisa e análise de relatórios e documentos oficiais disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação (Siope), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Tribunal de Contas da Paraíba (TCE PB) em relatórios das Secretarias de Educação e nos Planos Municipais de Educação.

Está sendo realizada a caracterização do estado da Paraíba e dos municípios envolvidos na pesquisa e uma verificação do movimento dos indicadores de cobertura da EI e de recursos direcionados para financiamento da EI, nos diferentes municípios envolvidos na pesquisa. O objetivo é promover melhor compreensão e análise dos indicadores sociais, econômicos e educacionais, bem como entendimento sobre as condições de atendimento e o perfil de investimento da EI.

Resultados iniciais

Os resultados parciais referem-se às leituras em andamento sobre o financiamento da EI e a uma caracterização do estado da Paraíba.

A literatura estudada até o momento evidencia que para compreender o financiamento do atendimento da EI é importante observar: o déficit histórico com o atendimento à EI no que se refere ao investimento público e responsabilidade do poder central, infraestrutura, espaços adequados, recursos humanos e pedagógicos (PINTO, 2007; SANTOS, 2020); os custos mais elevados considerando os estudos de custos educacionais (VERHINE, 2006; CARREIRA; PINTO, 2007), uma vez que essa etapa da educação requer oferta em tempo integral, sobretudo, na creche, menor proporção em relação ao número de profissionais por alunos e menor o número de alunos por turma; O município como ente federado com a responsabilidade, prioritária, pelo provimento da EI (PINTO, 2007). Os municípios possuem menor capacidade arrecadatória e financeira e têm entre suas principais receitas as transferências vinculadas aos programas de saúde, especificamente do Sistema Único de Saúde (SUS), e da educação, principalmente do Fundeb e do FNDE.

A Paraíba é formado por 223 municípios e está organizado geograficamente em 4 mesorregiões: Mata Paraibana, Agreste Paraibano, Borborema e Sertão Paraibano e possuía, em 2021, uma população estimada de 4.059.905 habitantes (IBGE, 2022). 85% dos municípios têm até 20 mil habitantes, mas o percentual nacional chega a quase 70% dos municípios.

No período de 2010 a 2017, apresentou um acumulado do PIB de 12%, sendo considerada a 6ª economia do Nordeste e a 19ª do Brasil. Entretanto, em 2019, foi apontado como o 6º Estado mais desigual do país, segundo o Índice de Gini. O grupo dos 10% mais pobres tinham rendimento médio mensal de R$153,00 enquanto para os 10% mais ricos o valor era quase 47 vezes maior. Cerca de 2,8% da população morava em domicílio sem banheiro e apenas 5 municípios detêm quase 60% do Produto Interno Bruto (PIB) do Estado. Em relação à educação, em 2021, existiam 3.800 escolas de EF e 657 escolas de ensino médio, 540.919 matrículas no EF, 147.866 matrículas no ensino médio, 28.981 docentes no EF e 11.202 docentes no ensino médio.

No que se refere a EI, a Paraíba registrou em 2020, 947.860 matrículas na EB, porém com 56.302 matrículas a menos quando comparado ao ano de 2016. A rede municipal foi

responsável por 54,4% das matrículas, um total de 515.725. A rede estadual atendeu 25,5% das matrículas e privada teve participação em 18,8% do atendimento. No caso da EI, em 2020 o estado atingiu 153.812 matrículas e representou um crescimento de 6,3% em relação a 2016. Crescimento que aconteceu, sobretudo, em decorrência do aumento das matrículas na creche. A rede municipal foi responsável por 74,2% das matrículas, a rede privada não conveniada foi responsável por 25,3%, já a privada conveniada por apenas 0,2% das matrículas (BRASIL, 2021).

Os indicadores de matrícula, de quantidade de instituições escolares e de professores tem grandes disparidades e os municípios com maior capacidade orçamentária tendem a ofertar um número maior de matrículas. Ao mesmo tempo, cidades com capacidade orçamentária apresenta tendência maior de conveniamento.

Conclusão

Os dados iniciais apontam para uma diversidade e desigualdades na Paraíba no que tange aos indicadores econômicos, sociais e educacionais. Tais aspectos são inferências iniciais, mas evidenciam a relevância em investigar e compreender o financiamento da EI e as condições de atendimento e o perfil do investimento da EI em diferentes municípios. Aspectos que serão aprofundados no andamento da pesquisa.

Referências

BRASIL. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – **Diário Oficial**, Brasília, DF. 2007.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Estado da do Estado da Paraíba: Censo da Educação Básica 2020.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

GUIMARÃES, José Luiz.; PINTO, José Marcelino Rezende. A demanda pela educação infantil e os recursos disponíveis para o seu financiamento. **Em Aberto,** Brasília: v. 18, n. 74, p. 92-105, dez. 2001.

PINTO, José Marcelino Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, out. 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende; CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? **FINEDUCA** v. 10, p. 1-26, 2020.

SANTOS, Joedson Brito dos. Expansão, Qualidade e Financiamento da Educação Infantil: Avanços, Retrocesso e Desafios. **IOSR-JRME**, vol. 10, n.º 6, 2020, p. 03-11.

VERHINE, R.E. Levantamento do custo-aluno-ano em escolas de Educação Básica que oferecem condições de oferta para um ensino de qualidade. Brasília: INEP, 2006.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Financiamento da Educação Infantil na Revista Fineduca: o que dizem os artigos de 2011 a 2022?

Terezinha Duarte Vieira

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG – Brasil

terezinhaduarte@ufv.br

Introdução

A constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases Educacional de 1996 inauguram o debate do financiamento da Educação Infantil, que envolve creches e pré-escola, regulamentado a partir do Fundeb transitório (2007) e do permanente (2020). Estudos de Adrião, Borghi, de Domiciano (2010), de Bruno (2022), de Pessanha (2021) e de Nascimento, Silva, Souza e Alencar (2022) contextualizam o Fundeb provisório como resultado de lutas e mobilizações sociais que se consolidam na CF/1988 com o reconhecimento da Educação Infantil (EI) como direito da criança e dever do estado.

Dada a importância dessa discussão, objetiva-se, neste trabalho, apresentar os resultados do mapeamento dos artigos, da Revista Fineduca, que discutem o financiamento da EI, a fim de identificar os principais desdobramentos e os desafios decorrentes do Fundeb provisório e permanente, no período de 2011 a 2022, o qual justifica-se o início pelo ano de fundação da revista. Já o término, no ano de 2022, faz referência ao segundo ano da regulamentação do Fundeb permanente. É relevante salientar que a opção pela revista se justifica pelo fato de se tratar de um periódico, no âmbito da comunidade científica, referendado e referenciado na investigação e divulgação do tema do Financiamento da educação.

Para além da introdução, este resumo expandido também apresenta a metodologia, os resultados, a discussão e, por fim, as considerações finais.

Metodologia

Trata-se de um estudo bibliográfico, no qual se buscou empregar a técnica bibliométrica. Essa abordagem consiste em uma metodologia quantitativa e estatística de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico (Araújo, 2006; Mori; Adrião, 2018). Realizou-se um levantamento de pesquisas que analisam o financiamento da EI na Revista Fineduca, mediante a utilização dos seguintes descritores: financiamento-creche, financiamento-EI, privatização-creche, privatização-EI, contrato-creche, contrato- EI, convênio-creche, convênio- EI, parceria-creche, parceria- EI, oferta-creche e oferta-EI. Optou-se por descritores pares por motivo de precisão na filtragem das produções científicas. Ainda, os artigos identificados por dois ou mais descritores foram quantificados apenas uma vez.

Resultados e Discussão

Os resultados são apresentados em duas perspectivas. A primeira é quantitativa, serve para localizar a quantidade de artigos que tratam do financiamento da EI, desse modo, encontrou-se 58 produções. A segunda é quali-quantitativa, na qual se buscou selecionar as

produções, após a leitura do título e das palavras chaves que se referem ao financiamento da EI, assim, filtrou-se 24 trabalhos. Seguidamente, usando ainda a quali-quantitativa, objetivou-se identificar artigos, após leitura dos resumos que trata do financiamento da EI, detectou-se 10 artigos, os quais foram lidos integralmente para o alcance do objetivo deste trabalho. Esses últimos estão sistematizados no quadro 1.

Quadro 1 – Artigos sobre Financiamento da EI (2011 a 2022)

Autor	Título	Instituição	Ano	Objeto de estudo
1.PEREIRA; PINTO	Uma análise das fontes de receita, dos gastos e do padrão de atendimento de uma instituição de educação infantil filantrópico na cidade de Ribeirão Preto	(FFCLPR-USP)	2011	Analisam como são arrecadados e aplicados os recursos financeiros de uma instituição de EI filantrópica.
2.PESSANHA	O financiamento da educação infantil das crianças de 0 a 3 anos no município de São Gonçalo/RJ: limites e tensões entre o público e o privado.	(UERJ)	2021	Problematiza as disputas pelos recursos públicos educacionais, tendo em vista as (re) alterações neoliberais no cenário nacional.
3.GONÇALVES	O financiamento da educação infantil no município de Londrina/PR (2015-2020)	(UFPR)	2022	Reflete sobre o financiamento da EI.
4.PESSANHA	Políticas educacionais e o financiamento à creche em São Gonçalo/RJ: um estudo de caso (2011-2020).	(UERJ)	2022	Problematiza o financiamento à creche entre os anos de 2011 a 2020.
5.FLORES; LUTZ.	Para além do acesso: o direito à educação infantil de qualidade exige financiamento adequado.	(UFRGS); (UNDIME/RS)	2022	Evidenciam a interdependência entre a garantia do direito à Educação com qualidade e um financiamento adequado.
6.PINTO; CORREA	Educação Infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb?	(USP)	2020	Tratam da situação da EI, primeira etapa da educação básica, e suas relações com o Fundeb.
7.COSTA; SILVA; BRAGA	Repercussões do Fundeb no acesso e na oferta da educação infantil: um estudo de caso.	(UFMG)	2020	Discutem o Fundeb e suas repercussões no acesso de crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas.
8.SANTOS; JUNIOR	Os recursos direcionados às crianças de 0 a 5 anos de idade no contexto do Fundeb em João Pessoa PB.	(UFT); (UFPB)	2021	Analisam o atendimento e os recursos direcionados para as crianças de 0 a 5 anos de idade.
9.MONTANO; PERONI; FERNANDES	O processo de privatização da educação infantil no âmbito do Fundeb	(SMED/ Porto Alegre/RS); (UFRGS); (UFMS)	2021	Desvela o processo de privatização na EI por meio do Fundeb.
10.BRUNO	A oferta da educação infantil em condições de Qualidade no contexto no novo Fundeb	(UFPR)	2022	Contextualiza a oferta da EI em municípios que passaram a receber recursos complementares da União com as novas regras de complementação.

Fonte: elaboração própria com base na Revista Fineduca

Identificou-se, no quadro 1, dez artigos que investigam o Financiamento da EI e contribuem para a compreensão do Fundeb provisório e permanente. Além disso, os subtemas que atravessam essa temática estão relacionados a trajetória da ausência do Estado no financiamento da EI, que mesmo após a promulgação da CF/1988, constituição que regulamenta a EI como direito da criança e dever do estado, o financiamento público dessa etapa da educação básica foi legalizado apenas com o Fundeb de 2007, ou seja, durante dezenove anos, a EI ficou de fora dos recursos públicos destinados aos investimentos da educação. Nessa perspectiva, outros subtemas identificados, referem-se a força das mobilizações sociais no enfrentamento e na conquista no reconhecimento legal do financiamento à EI; a permanência das instituições sem fins lucrativos e conveniados com o poder público no Fundeb provisório e permanente; a legalização do cômputo das matrículas dessas instituições para o recebimento dos recursos públicos; o significativo crescimento das matrículas das creches no setor privado e a expansão oferta da EI municipal; o movimento ascendente da privatização da oferta da EI, sobretudo às creches; a relação causal entre o Fundeb provisório e o crescimento das matrículas na EI em diferentes municípios e capitais brasileiras; assim como a importância do acompanhamento da sociedade civil na forma como os municípios optam na oferta da EI e investem os recursos do Fundeb.

Esse levantamento teórico permitiu compreender o Fundeb provisório e permanente para além de uma leitura normativa, expandiu-se o entendimento já obtido sobre essa temática, exatamente porque os(as) estudiosos(as) sobre a questão apresentam os efeitos do Fundeb provisório em diferentes realidades brasileiras. Outrossim, identificou-se a escassez de produções relacionadas ao financiamento da EI, com foco para o Fundeb provisório e a raridade de artigos que analisam o Fundeb permanente. Sobre esse último, observou-se que os artigos, na grande maioria, fazem destaques aos aspectos do Fundeb de 2007 que permaneceram no de 2020, como é o caso da manutenção do cômputo das matrículas do setor privado para o recebimento da receita do Fundo e os seus efeitos para a ampliação da privatização da oferta das creches. A contribuição, portanto, deste trabalho, é também anunciar a necessidade de ampliação da produção científica acerca dessa temática.

Conclusões

O mapeamento, quadro 1, evidenciou, dentre outros, efeitos do Fundeb provisório, a disputa do setor privado, que é legalizado também no Fundeb permanente, pelos recursos públicos para a oferta da EI, sobretudo referente às creches. A partir disso, constata-se que os artigos revelam o crescimento ascendente da privatização da oferta da EI.

Quanto aos desafios, as produções mostram o lugar de disputa dos movimentos sociais e científicos, no sentido de acompanhar a opção política municipal na oferta da EI, haja vista que as conquistas legitimadas dessa etapa da educação básica advieram das bases sociais, a iniciar pelo movimento das mulheres trabalhadoras.

Essa articulação e organização política da base social foram substanciais para a regulamentação de recursos públicos destinados à EI. Logo, o desafio a ser enfrentado, pós-Fundeb, é a efetivação integral desses recursos à EI pública. Outro desafio que tais pesquisas mostram é a escassez de trabalhos sobre a temática, o que resulta na urgência da ampliação da produção científica, sobretudo sobre os desdobramentos do Fundeb permanente na EI.

Esse fortalecimento é imperativo para o controle, a regulação dos fundos públicos e para a expansão da EI, mantidas e administradas integralmente pelo setor público.

Referências

ADRIÃO, T.; BORGHI, R; DOMICIANO, C. A. EI, ensino fundamental: inúmeras tendências de privatização. **Revista retratos da Escola**. Brasília, v.4., nº 7; p.285-298., jul/dez.2010.

ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em questão**, Porto Alegre, v.12, n.1, o.11-32. jan./jun. 2006.

BRUNO, D. J. R. A oferta da EI em condições de Qualidade no contexto no novo Fundeb. **FINEDUCA** - Revista de Financiamento da Educação, v.12, n.14, 2022.

COSTA, J. T. P.; SILVA, F. R.; BRAGA, D., S.. Repercussões do Fundeb no acesso e na oferta da EI: um estudo de caso. **FINEDUCA** -Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.10, n.25, 2020.

FLORES, M.L. R.LUTZ, D. Para além do acesso: o direito à educação infantil de qualidade exige financiamento adequado. **FINEDUCA.** Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.12, n.11, 2022.

MONTANO, M.R.; PERONI, V. M.V.; FERNANDES, M. D.E.. O processo de privatização da EI no âmbito do Fundeb. **FINEDUCA** - Revista de Financiamento da Educação, v.11, n.28, 2021.

MORI, A. ADRIÃO, T. Estado do conhecimento sobre financiamento da educação obrigatória e privatização a partir do Web of Science, 2015-2018. **Revista *on line* de Política e Gestão Educacional.** Araraquara, v.22, n;esp.3, p.1241-1257, dez., 2018.

NASCIMENTO, A. P. S.; SILVA, C. N. de O.; SOUZA, E. M.; ALENCAR, F.. Creches conveniadas e compra de vagas na cidade de São Paulo: formas de privatização da EI. **FINEDUCA**. Revista de Financiamento da Educação, v.12, n.18, 2022.

PEREIRA, S. T.; PINTO, J. M.R. Uma análise das fontes de receita, dos gastos e do padrão de atendimento de uma instituição de EI filantrópica na cidade de Ribeirão Preto. **FINEDUCA**.Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.1, n.11, 2011.

PESSANHA, F. N.L., Políticas Educacionais e o financiamento à Creche em São Gonçalo/RJ: um estudo de caso (2011-2020).**FINEDUCA**. Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.12, n.13, 2022.

PESSANHA, F.B.L. (2022).O financiamento da EI das crianças de 0 a 3 anos no município de São Gonçalo/RJ: limites e tensões entre o público e o privado. **FINEDUCA** - Revista de Financiamento da Educação; Porto Alegre, v.11, n.29, 2021..

PINTO, J.M.R.; CORREA, B. C. EI e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? **FINEDUCA.** Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.10, n.24, 2020.

SANTOS, J. B. ; JUNIOR, L.S. Os recursos direcionados às crianças de 0 a 5 anos de idade no contexto do Fundeb em João Pessoa. PB.**FINEDUCA.** Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.11, n.1, 2021.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Financiamento do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em Pernambuco (2009-2016)

Dayzi Silva Oliveira

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE – Brasil
dayzioliveira@hotmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar os valores e relação percentual com as transferências do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em Pernambuco através do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) entre 2009 e 2016. Para alcançar os objetivos definidos, as ações metodológicas realizadas foram leituras bibliográficas (SILVA; JAKIMIU, 2016; CRUZ, 2014, RAMOS, 2011; PINTO, 2018) e documentais dos Documentos Orientadores (DO) do programa e os demais concernentes ao mesmo, além dos relatórios gerenciais da Ouvidoria do Estado de Pernambuco e do Sistema e-Ouv. Os resultados mostraram que o impacto financeiro do programa variou entre 1% (um porcento) e 12% (doze porcento), todavia, teve com uma das prepositivas principais a descontinuidade.

Palavras-chave: **Financiamento da Educação. ProEMI. Ensino Médio.**

Financing of the Inovador High School Program (Proemi) in Pernambuco (2009-2016)

Abstract

This article aims to present the values and percentage relationship with transfers from the National Education Development Fund (FNDE) in Pernambuco through the Innovative Secondary Education Program (ProEMI) between 2009 and 2016. To achieve the defined objectives, methodological actions bibliographical readings (SILVA; JAKIMIU, 2016; CRUZ, 2014, RAMOS, 2011; PINTO, 2018) and documentary readings of the Guiding Documents (DO) of the program and others concerning it, in addition to management reports from the Pernambuco State Ombudsman's Office were carried out. and the e-Ouv System. The results showed that the financial impact of the program varied between 1% (one percent) and 12% (twelve percent), however, one of the main prepositions was discontinuity.

Keywords: **Education Financing. ProEMI. High school.**

Financiamiento del Programa de Escuela Secundaria Inovador (Proemi) en Pernambuco (2009-2016)

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar los valores y la relación porcentual con las transferencias del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE) en Pernambuco a través del Programa de Educación Secundaria Innovadora (ProEMI) entre 2009 y 2016. Para alcanzar los objetivos definidos, se implementaron acciones metodológicas, lecturas bibliográficas (SILVA; JAKIMIU, 2016; CRUZ, 2014, RAMOS, 2011; PINTO, 2018) y lecturas documentales de los Documentos Orientadores (DO) del programa y otros relativos al mismo, además de informes de gestión de la Defensoría del Pueblo del Estado de Pernambuco. y el Sistema e-Ouv. Los resultados mostraron que el impacto financiero del programa varió entre el 1% (uno por ciento) y el 12% (doce por ciento), sin embargo, una de las principales preposiciones fue la discontinuidad.

Palabras clave: **Financiamiento de la Educación. ProEMI. Escuela secundaria.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Financiamento e Matrículas da Educação Básica no Estado do Amapá no Contexto do Fundeb Provisório e Permanente 2009-2019-2022

Francisco Orinaldo Pinto Santiago
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
chicounifap@gmail.com

Márcia Maria dos Santos
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
marcia_m_santos@hotmail.com

Rosana Maria Gemaque Rolim
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
rgemaque@uol.com.br

André Lins de Melo
Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Macapá/AP – Brasil
andrelins.35@gmail.com

Resumo

Este texto tem como escopo analisar a relação entre a distribuição dos recursos do FUNDEB, a dinâmica da matrícula e o valor-aluno-ano no Estado do Amapá. Trata-se de um recorte de um estudo mais amplo que investiga o financiamento do direito à educação em territorialidades da Amazônia, com foco nas redes municipais de ensino dos estados do Acre, Amapá, Amazonas e Pará. Neste texto destaca-se uma dimensão do estudo do Amapá. Os dados de matrículas foram extraídos do Censo da Educação básica do INEP e os do FUNDEB da Secretaria do Tesouro Nacional. Para tanto, considerou-se especificamente informações referentes às redes estadual e municipais, evidenciando a relação da redistribuição dos recursos do FUNDEB com as matrículas e o valor-aluno-ano, por rede de ensino, referentes aos anos de 2009, 2019 e 2022. A análise retrata aumento nos recursos do FUNDEB, nas matrículas das redes municipais e no valor aluno, em proporções aproximadas entres as duas redes de ensino.

Palavras-chave: **Matrículas. Recursos. Educação Básica. FUNDEB.**

Basic Education Funding and Enrollment in the State of Amapá in the Context of the Provisional and Permanent Fundeb 2009-2019-2022

Abstract

This text aims to analyze the relationship between the distribution of FUNDEB resources, the dynamics of enrollment and the annual pupil value in the state of Amapá. It is part of a larger study investigating the financing of the right to education in Amazonian territories, focusing on municipal education networks in the states of Acre, Amapá, Amazonas and Pará. This text highlights one dimension of the Amapá study. Enrollment data was taken from INEP's Basic Education Census and FUNDEB data from the National Treasury Secretariat. To this end, information relating to the state and municipal networks was specifically considered, showing the relationship between the redistribution of FUNDEB resources and enrollment and pupil-

year value, by school network, for the years 2009, 2019 and 2022. The analysis shows an increase in Fundeb resources, in the enrollment of municipal networks and in the student value, in approximate proportions between the two education networks.

Keywords: **Enrollment. Resources. Basic Education. FUNDEB.**

Financiación de la Educación Básica y Matrícula en el Estado de Amapá en el Contexto del Fundeb Provisional y Permanente 2009-2019-2022

Resumen

Este texto tiene como objetivo analizar la relación entre la distribución de los recursos del FUNDEB, la dinámica de la matrícula y el valor anual de alumnos en el estado de Amapá. Forma parte de un estudio más amplio que investiga la financiación del derecho a la educación en los territorios amazónicos, con foco en las redes municipales de educación de los estados de Acre, Amapá, Amazonas y Pará. Este texto destaca una dimensión del estudio de Amapá. Los datos de matrícula se tomaron del Censo de Educación Básica del INEP y los datos del FUNDEB de la Secretaría del Tesoro Nacional. Para ello, se consideraron específicamente las informaciones relativas a las redes estaduales y municipales, mostrando la relación entre la redistribución de los recursos del FUNDEB y la matrícula y el valor alumno-año, por red escolar, para los años 2009, 2019 y 2022. El análisis muestra un aumento de los recursos del Fundeb, de la matrícula en las redes municipales y del valor alumno, en proporciones aproximadas entre las dos redes de enseñanza.

Palabras-clave: **Matriculación. Recursos. Educación Básica. FUNDEB.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

ICMS Educacional em Minas Gerais: omissão governamental e perda de recursos

Nicolle Zanato Moreira Monteleoni Di Francia

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Belo Horizonte/MG – Brasil

nicolle_francia@hotmail.com

Marciano Seabra de Godoi

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Belo Horizonte/MG – Brasil

m.godoi@rolim.com

Introdução

Minas Gerais foi o único Estado que não tomou as providências legislativas para instituição do ICMS Educacional previsto na Emenda Constitucional 108 de 2020, que criou uma nova forma de distribuir o ICMS aos Municípios de cada Estado. Em razão dessa omissão, Minas e seus 853 Municípios não receberam, em 2023, a complementação federal VAAR do Fundeb que leva em conta evolução de indicadores de atendimento e melhoria da aprendizagem, com redução das desigualdades, sendo os únicos que ficaram inabilitados em razão da omissão legislativa. A pesquisa investiga como se dá atualmente a distribuição do ICMS entre os Municípios mineiros, quais fatores podem explicar a inércia governamental para a modificação dessa legislação e qual a movimentação legislativa atual para sanar a omissão.

Metodologia

A metodologia do estudo baseou-se na revisão bibliográfica de trabalhos acadêmicos sobre o ICMS Educacional previsto no art. 158, parágrafo único da Constituição (redação dada pela EC 108/2020). Também foi realizada uma pesquisa no site da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) sobre o processo legislativo relacionado ao ICMS Educacional.

Resultados e Discussão

A distribuição municipal do ICMS em Minas Gerais e o conteúdo do critério educacional atualmente em vigor

Minas foi o primeiro Estado (Lei nº 12.040/1995) a criar um critério que distribuísse uma parte do ICMS aos Municípios com base em fatores educacionais. Atualmente, 75% do ICMS que o Estado repassa aos Municípios obedece ao critério do valor adicionado fiscal e os restantes 25% são rateados conforme mais de dez critérios populacionais, socioeconômicos, ambientais e fiscais previstos na Lei 18.030/2009. Um desses critérios remete à “educação” (art. 1.º, V da 18.030/2009) e prevê que 2% do valor do ICMS destinado aos Municípios deve ser rateado conforme os Municípios cumpram ou não o requisito de atenderem na rede municipal alunos que correspondam a pelo menos 90% de sua capacidade mínima de

atendimento. Essa capacidade mínima de atendimento é definida pela legislação como a divisão de 25% da receita municipal anual com impostos e transferências pelo custo anual por aluno estimado pela Secretaria de Estado de Educação. Trata-se de um critério que apenas relaciona o número de matrículas na rede municipal com o vulto dos recursos orçamentários vinculados à educação, incapaz de induzir os municípios a melhorarem efetivamente sua política educacional e a qualidade do ensino disponível para sua população.

A nova forma de distribuição municipal do ICMS segundo a EC 108/2020 e a omissão do Estado de Minas Gerais

Até a Emenda Constitucional 108 de 2020, pelo menos 75% do valor a ser distribuído pelos Estados a seus Municípios deveriam ser rateados conforme o valor adicionado fiscal, que privilegia os Municípios com maior renda e atividade econômica. A Emenda Constitucional 108 de 2020 reduziu esse montante obrigatório para 65%, e determinou que, dos 35% restantes, no mínimo 10% fossem distribuídos "com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos" (redação atual do art. 158, parágrafo único, II da Constituição).

A EC 108/2020 deu o prazo de dois anos para que os Estados aprovassem leis prevendo a distribuição de no mínimo 10% do ICMS segundo o critério educacional acima referido. A Lei federal 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb, determinou que a aprovação dessas leis estaduais é uma condicionalidade para que redes estaduais e municipais recebam o complemento federal do Fundeb previsto no art. 212-A, V, "c" da Constituição, que valoriza a evolução de indicadores de atendimento e melhoria da aprendizagem, com redução das desigualdades.

Apesar dessas normas explícitas, o governo de Minas se manteve omisso e não aprovou durante o ano de 2022 uma lei instituindo o ICMS Educacional. Por conta disso, o Estado e seus 853 Municípios foram os únicos impossibilitados, por essa razão, a receber, em 2023, os valores da complementação federal acima mencionada[1]. Aparentemente, a omissão do Estado se deve a pressões dos Municípios com maior poder econômico, que buscam manter inalterada a alta proporção do ICMS (75%) a ser distribuída com base no valor adicionado fiscal.

Avaliações sobre o ICMS Educacional e a complementação federal do Fundeb com base em indicadores de atendimento e melhoria de aprendizagem

Castioni, Cerqueira e Cardoso (2021), Godoi e Rezende (2021), Basilio (2023) e Tripodi, Delgado e Januário (2022) apontam que o ICMS Educacional se pauta não somente por melhorias de aprendizagem, mas também em critérios de equidade e redução de

[1] Também o Rio de Janeiro não regulamentou o ICMS Educacional. No entanto, essa ausência de implementação está relacionada a uma pendência judicial junto ao Supremo Tribunal Federal e por isso não impediu que o Estado e os Municípios fluminenses pudessem receber a complementação federal prevista no art. 212-A, V, "c" da Constituição.

desigualdades, não se podendo dizer que se trata de uma ferramenta que simplesmente induz a competições entre as escolas e municípios em termos de notas em exames massificados.

De modo oposto, Vieira (2022) aponta a complementação federal prevista no art. 212-A, V, "c" da Constituição como um retrocesso, já que o sistema de bonificação privilegia poucos e apresenta condicionalidades reducionistas. Seguindo esse mesmo raciocínio, Fineduca (2020) argumenta que o foco nos indicadores de resultado da aprendizagem afasta a atenção para o que realmente importa: aprendizagem e redução de desigualdade. Souza (2021) afirma que essa política pública assume uma lógica mercantil e pode gerar fraudes, retrocessos e injustiças.

Considerando por exemplo a metodologia que o Estado de Santa Catarina desenvolveu em amplo diálogo interinstitucional para ratear entre os seus Municípios o ICMS Educacional (TCSC, 2022) vê-se que é perfeitamente possível levar em conta indicadores de melhoria de proficiência em avaliações e, ao mesmo tempo, indicadores de melhoria de gestão escolar, indicadores de cumprimento de metas do Plano Nacional de Educação e fatores que garantem mais recursos a escolas e Municípios com maior número de alunos em situação de vulnerabilidade social.

Situação atual na Assembleia Legislativa de Minas Gerais

Tramitam alguns projetos na ALMG com o objetivo de instituir o ICMS Educacional. Os projetos 3903 e 4100 de 2022 tramitam juntos e sofreram modificações ao longo da tramitação, resultando no "substitutivo nº 3", texto aprovado pelo plenário no primeiro turno em 23/08/2023. O substitutivo nº 3 é fruto de alterações implementadas pelas Comissões de Constituição e Justiça; Educação, Ciência e Tecnologia; e Fiscalização Financeira e Orçamentária. O texto aprovado mantém a destinação de 75% conforme o VAF e destina 10% segundo o critério educação. O texto extingue os critérios de rateio "população", "receita própria", "saúde" e "mínimo per capita" previstos atualmente. O substitutivo se baseou em estudos orçamentários que indicam quais são as regiões mineiras que mais perdem e as que mais ganham recursos, apresentando uma metodologia que contempla evolução de indicadores educacionais, do nível socioeconômico dos educandos e incentiva melhorias na gestão escolar.

Também tramita na Assembleia a PEC 14/2023, que visa adequar a Constituição Estadual à EC 108/2020 pois altera o VAF para 65%, permitindo a criação do ICMS Educacional. Com a possível aprovação do Substitutivo apontado acima, provavelmente a PEC 14/2023 ficará prejudicada.

Outro projeto de instituição do ICMS Educacional foi elaborado pela Fundação João Pinheiro, aumentando para 12% o percentual do ICMS a ser dividido por critérios educacionais, considerando taxa de cobertura, fluxo escolar, aprendizagem, número de matrículas, matrículas em tempo integral, taxa de aprovação, adequação idade-série, nível socioeconômico. Esse anteprojeto, não se sabe por qual motivo, nunca foi apresentado à ALMG pelo poder executivo do Estado.

Tendo em vista a omissão do governo mineiro, o Ministério Público Federal ajuizou Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO nº 079/2023), buscando sanar a omissão de Minas e obrigá-lo a instituir a legislação que cria o ICMS Educacional. A ação foi distribuída para o relator Ministro Fux e está aguardando julgamento no STF (STF, 2023).

Conclusões

Minas Gerais foi o único Estado que não tomou providências legislativas para a instituição do ICMS Educacional previsto na Emenda Constitucional 108 de 2020, não tendo sido identificada na presente pesquisa qualquer justificativa para tal omissão, que provocou grandes perdas financeiras para o financiamento da educação no Estado e seus 853 Municípios. Caso a omissão legislativa persista durante o ano de 2023, em 2024 as perdas financeiras para o Estado e seus Municípios serão ainda maiores, visto que a complementação federal do Fundeb em função de melhorias nos resultados de aprendizagem subirá de 0,75% (2023) para 1,5% dos recursos totais do Fundeb (2024).

Referências

BASILIO, L. P. S. **O financiamento como indutor de equidade racial**: O ICMS Educacional. 2023. (TCC) Licenciatura em pedagogia - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2023.

CASTIONI, R.; CERQUEIRA, L. B. R.; CARDOSO, M. A. S. Novo Fundeb: aperfeiçoado e permanente para contribuir com os entes federados na oferta educacional. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 1, p. 271-289, jan./abr. 2021.

CERQUEIRA, Beatriz. **Projeto de Lei nº 4.100/2022**. Estabelece a repartição do percentual mínimo de 10% (dez por cento) do ICMS Educacional (...). Minas Gerais: Assembleia Legislativa do Estado, 15 dez. 2022.

FINEDUCA. **Fundeb**: Ponderar com mais racionalidade para redistribuir com mais equidade! São Paulo, 09 dez. 2020.

GODOI, M. S.; RESENDE, E. O. **Financiamento da educação básica, o novo Fundeb e as expectativas geradas pela Emenda Constitucional 108/2020**. *In*: SCAFF, F. F.; ROCHA, S. A.; MURICI, G. L. (Org.). Interseções entre o direito financeiro e o direito tributário, Belo Horizonte: DPlácido, 2021, p. 591-628.

GUILHERME, Zé. **Projeto de Lei nº 3.903/2022**. Altera a Lei nº 18.030, de 12 de janeiro de 2009 (...). Minas Gerais: Assembleia Legislativa do Estado, 27 jul. 2022.

GUILHERME, Zé. **Proposta de Emenda à Constituição nº 14/2023**. Altera os incisos I e II do § 1º do art. 150 da Constituição do Estado e dá outras providências. Minas Gerais: Assembleia Legislativa do Estado, 11 maio 2023.

MASCARENHAS, C. G. Emenda Constitucional 108/2020 e as novas técnicas de financiamento: controle financeiro de resultado e direito à educação. **Revista Eletrônica da PGE RJ**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, jan./ abr. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 3, de 28 de agosto de 2023**. Altera a Portaria (...). Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, 29 ago. 2023.

SANTOS, A. N.; CALLEGARI, C. O.; CALLEGARI, A. C. R. Avaliação da Equidade Redistributiva da Complementação da União no Novo Fundeb. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais,** v. 30, n. 46, 5 abr. 2022.

SOUZA, F. A. Os novos e velhos problemas do “Novo Fundeb”: análise da Emenda Constitucional 108/2020. **Vértices**, Campo dos Goitacazes, v. 23, n. 3, 2021.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **ADO 79**, 2023. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADO&numProcesso=79.

TRIBUNAL DE CONTAS DE SANTA CATARINA. **Proposta de Metodologia**: distribuição ICMS educação. Florianópolis, 2022.

TRIPODI, A. F.; DELGADO, V. M. S.; JANUÁRIO, E. Ação afirmativa na educação básica: subsídios à medida de equidade do Fundeb. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 43, 2022.

VIEIRA, A. M. R. S. O novo Fundeb e o Direito à Educação: avanços, retrocessos e impactos normativos. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 125, p. 49-99, jul. dez. 2022.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): parâmetro adequado para mensurar a qualidade da educação?

Eliane Fernandes

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO – Brasil

ef250432@gmail.com

Resumo

Este artigo objetiva refletir e problematizar sobre a posição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como parâmetro de mensuração da qualidade da educação, bem como aclarar novos diálogos que emergiram na política de avaliação decorrentes de embates políticos e recente alteração no campo do financiamento educacional. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental. Conclui-se que discussão do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi)/ Custo Aluno-Qualidade (CAQ), no âmbito do novo Fundeb, muda, na avaliação da qualidade da educação, o foco do resultado para os insumos, e até mesmo para o processo e contexto. Coloca em evidência, assim, a necessidade de aprimoramento dos mecanismos de avaliação, a fim de que os mesmos avancem para além da divulgação simples dos resultados do IDEB, já que outras dimensões do processo educativo atravessam a relação ensino-aprendizagem e contribuem ou não para a sua qualidade.

Palavras-chave: **IDEB. Qualidade da Educação. Novo Fundeb. VAAR. CAQi/CAQ.**

Basic Education Development Index (IDEB): appropriate parameter to measure the quality of education?

Abstract

This article aims to reflect and discuss the position of the Basic Education Development Index (IDEB) as a parameter for measuring the quality of education, as well as clarifying new dialogues that have emerged in the evaluation policy resulting from political clashes and recent changes in the field of financing educational. Bibliographic and documentary research was used as a methodology. It is concluded that the discussion of the Student Cost-Initial Quality (CAQi)/ Student Cost-Quality (CAQ), within the scope of the new Fundeb, changes, in the evaluation of the quality of education, the focus of the result to the inputs, and even to the process and context. It highlights, therefore, the need to improve evaluation mechanisms, so that they go beyond the simple dissemination of IDEB results, since other dimensions of the educational process cross the teaching-learning relationship and contribute or not to its quality.

Keywords: **IDEB. Quality of Education. New Fundeb. VAAR. CAQi/CAQ.**

Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB): ¿parámetro apropiado para medir la calidad de la educación?

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar y discutir la posición del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) como parámetro para medir la calidad de la educación, así como esclarecer nuevos diálogos que han surgido en la política de evaluación como resultado de enfrentamientos políticos y cambios recientes en la ámbito de la financiación educativa. Se

utilizó como metodología la investigación bibliográfica y documental. Se concluye que la discusión del Costo Estudiantil-Calidad Inicial (CAQi)/Costo-Calidad Estudiantil (CAQ), en el ámbito del nuevo Fundeb, cambia, en la evaluación de la calidad de la educación, el enfoque del resultado a los insumos, e incluso al proceso y al contexto. Destaca, por tanto, la necesidad de mejorar los mecanismos de evaluación, para que vayan más allá de la simple difusión de los resultados del IDEB, ya que otras dimensiones del proceso educativo atraviesan la relación enseñanza-aprendizaje y contribuyen o no a su calidad.

Palabras clave: **IDEB. Calidad de educación. Nuevo Fundeb. VAR. CAQi/CAQ.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Infraestrutura Escolar como Direito à Educação

Kawany Aparecida Padilha

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

kawany.padilha@ufpr.br

Resumo

O presente artigo nasceu das reflexões acerca da infraestrutura escolar como condição de qualidade, acesso e permanência, dessa forma, nasceu a questão: A infraestrutura escolar é parte integrante do direito à educação? Para tanto, objetiva-se analisar a infraestrutura como condição de qualidade, de acesso e permanência, passando pelos objetivos específicos de mostrar a infraestrutura escolar como condição de qualidade, associar a infraestrutura escolar como condição de acesso e permanência na escola, por meio de revisão de literatura que faz relação da infraestrutura escolar com a garantia do direito à educação, e por fim, apontar onde é possível encontrar a infraestrutura escolar na legislação educacional (BRASIL, 1998, 1996, 2014, 2020). Essa pesquisa é de metodologia qualitativa, mais especificamente descritiva-exploratória. Esse debate se faz necessário devido ao tratamento, muitas vezes indireto, na legislação educacional sobre infraestrutura escolar.

Palavras-chave: **Infraestrutura Escolar. Direito à Educação.**

School Infrastructure as A Right to Education

Abstract

This article emerged from reflections on school infrastructure as a condition for quality, access, and continuity in education. Consequently, the question arose: Is school infrastructure an integral part of the right to education? Therefore, the objective is to analyze infrastructure as a condition for quality, access, and continuity, with specific aims of showcasing school infrastructure as a quality factor, associating school infrastructure with access and continuity in schools, through a literature review that establishes the relationship between school infrastructure and the guarantee of the right to education, and finally, pinpointing where school infrastructure can be found in educational legislation (BRAZIL, 1998, 1996, 2014, 2020). This research follows a qualitative methodology, specifically descriptive-exploratory. This debate is necessary due to the often indirect treatment of school infrastructure in educational legislation.

Keywords: **School Infrastructure. Right to Education.**

Infraestructura Escolar como un Derecho a la Educación

Resumen

Este artículo surgió a partir de reflexiones sobre la infraestructura escolar como condición para la calidad, el acceso y la continuidad en la educación. En consecuencia, surgió la pregunta: ¿Es la infraestructura escolar una parte integral del derecho a la educación? Por lo tanto, el objetivo es analizar la infraestructura como condición para la calidad, el acceso y la continuidad, con objetivos específicos de destacar la infraestructura escolar como factor de calidad, asociar la infraestructura escolar con el acceso y la continuidad en las escuelas, a través de una revisión de la literatura que establezca la relación entre la infraestructura escolar y la garantía del derecho a la educación, y finalmente, señalar dónde se puede encontrar la infraestructura escolar en la legislación educativa (BRASIL, 1998, 1996, 2014, 2020). Esta investigación sigue una metodología cualitativa, específicamente descriptiva-exploratoria. Este debate es necesario debido al tratamiento a menudo indirecto de la infraestructura escolar en la legislación educativa.

Palabras clave: **Infraestructura Escolar. Derecho a la Educación.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Mecanismos de complementação do Fundeb permanente: uma análise a partir de municípios paranaenses

Dhaiene de Jesus dos Reis Bruno
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
dhaienebruno@gmail.com

Maira Gallotti Frantz
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil
mairagallotti@gmail.com

Katia Cristina Sommer Schmidt
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
katiacschmidt@hotmail.com

Introdução

Estudos nos municípios brasileiros indicam que suas realidades socioeconômicas e políticas são muito distintas e apontam para a existência de capacidades técnicas, orçamentárias e administrativas bastante desiguais (ALVES; PINTO, 2020, ALVES; SILVEIRA; BRUNO, 2020). Este é um ponto essencial posto que os municípios brasileiros, apesar de responderem por 62% das matrículas públicas na Educação Básica (INEP, 2022), consistem no ente subnacional com menor receita disponível percentualmente em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) (LOPREATO, 2020). Essa desigualdade permite que crianças e estudantes que residam dentro de um mesmo estado tenham diferentes condições de acesso, permanência e qualidade na garantia do direito à educação.

A determinação constitucional das funções redistributiva e supletiva da União com vistas à garantia de equalização de oportunidades educacionais e de padrão mínimo de qualidade de ensino (CF/88, Art. 211, § 1º) fez com que a ampliação da atuação da União no financiamento da Educação Básica (EB) estivesse em disputa durante a tramitação do Fundeb Permanente, aprovado em 2020. A preocupação era que o fundo ampliasse a participação da União com recursos complementares e que fossem definidas novas regras de distribuição, já que os mecanismos do Fundeb transitório tinham se mostrado insuficientes para reduzir, significativamente, a desigualdade entre os municípios no que se refere às receitas para a educação (ALVES; PINTO, 2020).

Com o Fundeb permanente o valor mínimo dessa complementação passou de 10% para 23% do total de recursos do fundo, implementado progressivamente a partir de 2021 (BRASIL, 2020). O inciso artigo 212-A, incorporado pela Emenda Constitucional nº 108/2020 estabelece que esta complementação aconteça nas seguintes modalidades: 10% sobre o Valor Aluno Ano Fundeb (VAAF) obtido pela razão entre as receitas que compõem o fundo e o número de matrículas; 10,5% que serão aplicados em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o Valor Aluno Ano Total (VAAT), obtido pela razão entre o total de receitas recebidas pelo fundo e as matrículas da rede que não alcançar o mínimo definido

nacionalmente; 2,5% nas redes públicas que, “cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades”, denominado de complementação VAAR (BRASIL, 2020). Os novos mecanismos possibilitaram que municípios em estados que, historicamente, não recebiam complementação da União passassem a recebê-la.

Nesse contexto, este estudo objetiva analisar a composição das receitas para a educação nos municípios do Paraná habilitados a receber as complementações VAAT e VAAR em 2023, conforme prevê a Portaria Interministerial nº 02/2023.

De acordo com esta portaria, 44 municípios paranaenses devem receber recursos da complementação VAAT em 2023 e estão entre os municípios brasileiros que não alcançaram o mínimo estabelecido para o valor da receita aluno/ano. Dezesseis destes municípios, que compõem o escopo deste estudo, estão habilitados ainda a receber a complementação VAAR. A escolha de analisar o Paraná justifica-se pelo estado apresentar o maior coeficiente de distribuição do VAAR e se tratar de um dos estados que não estava entre aqueles que recebiam recursos complementares da União do Fundeb transitório.

Metodologia

O recorte espacial da pesquisa alude aos 16 municípios paranaenses que obterão, em 2023, as complementações VAAT e VAAR do Fundeb. Tomou-se como fontes de dados o relatório de receitas vinculadas à educação disponibilizado pela Secretaria do Tesouro Nacional (STN, 2021), utilizado para a estimativa do VAAT mínimo nacional para 2023, e os dados de matrícula do Censo Escolar (INEP, 2022). É importante destacar que, de acordo com a regulamentação do Fundeb Permanente, esse indicador baseia-se nos dados fiscais e orçamentários do penúltimo exercício financeiro, ou seja, para 2023 foram consideradas as receitas liquidadas em 2021.

O cálculo da proporção das receitas pautou-se na produção e análise de cinco indicadores, relacionados à receita potencial estimada para o cálculo do VAAT 2023 e à complementação VAAT e VAAR, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Indicadores e fontes de dados

Contexto	Indicador	Descrição	Fontes
Receita Potencial para a Educação estimada para o cálculo do VAAT 2023	Proporção das receitas próprias na composição da Receita Potencial para educação.	Percentual das receitas de impostos próprios e das receitas de transferências que não são destinadas ao Fundeb sobre o total de receitas para educação em 2021	STN
	Proporção das receitas do Fundeb na composição da Receita Potencial para educação.	Percentual das receitas recebidas via Fundeb sobre o total de receitas para educação em 2021.	STN
	VAAT	Valor Aluno Ano Total que expressa a razão entre as receitas disponíveis para a educação, calculadas a partir do exercício fiscal de 2021 e as matrículas ponderadas da Educação Básica no ano de 2022.	Portaria Interministerial nº 01/2022
Complementação VAAT e VAAR	Complementação VAAT por matrícula	Expressa a razão entre o total da complementação VAAT a ser recebida em 2023 e o número de matrículas municipais em 2022.	Portaria Interministerial nº 01/2022; INEP
	Complementação VAAR por matrícula	Expressa a razão entre o total da complementação VAAR a ser recebida em 2023 e o número de matrículas municipais em 2022.	Portaria Interministerial nº 01/2022; INEP

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Resultados

O estado do Paraná, situado na região sul do país, é responsável por 5% das matrículas na EB no país e seus 399 municípios respondem por 41% da oferta no estado e por metade de suas matrículas públicas (INEP, 2022). A maior parte são urbanas (95%) e, dentre aquelas em localização rural, 55% é garantida pelos municípios.

Tabela 1 – Receitas vinculadas à educação nos municípios, Paraná, 2023

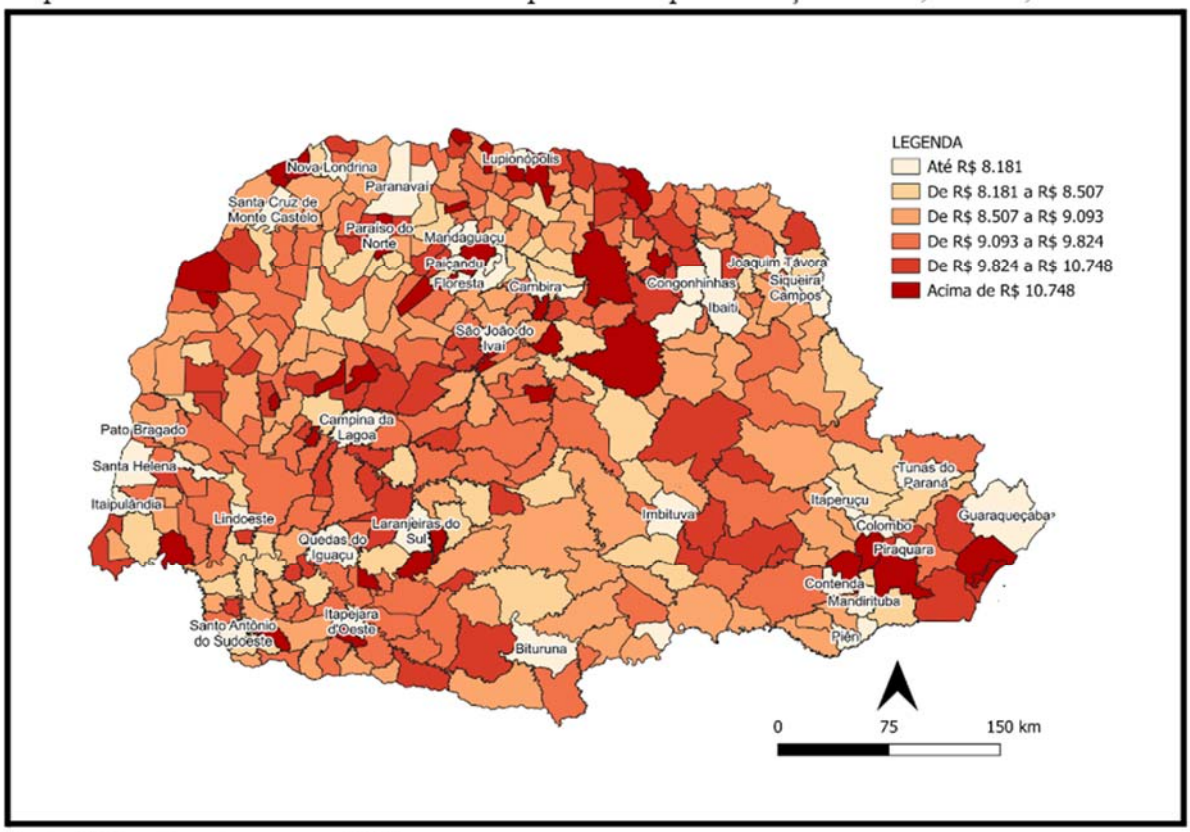
	Numero de municípios analisados (N)	Mediana	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de variação	10% menor	10% maior	Mínimo	Máximo
Receita aluno ano considerada para 2023 (R$)	399	9.094	9.311	1.500	16%	8.095	10.749	6.945	19.309
Proporção de receitas próprias (%)	399	32	33	68	22%	25	42	17	68
Proporção de receitas Fundeb (%)	399	61	60	75	11%	52	67	29	75
Proporção de receitas FNDE (%)	399	7	7	10	14%	6	8	3	10

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Em metade dos municípios paranaenses a receita por aluno/ano para 2023 é de até R$ 9.094. Este valor varia 2,8 vezes entre os valores mínimo e máximo, o que evidencia acentuada disparidade de receita, corroborando a ideia da existência de condições distintas e desiguais de acesso, permanência e qualidade do ensino dentro de um mesmo estado. Também a proporção de receitas próprias, cujo indicador expressa a capacidade de financiamento do município, evidencia acentuada dispersão (CV de 22%). Metade dos municípios têm proporção de 32% de receita própria, mas 10% deles sequer atingem 20%, o que é explicado pela variação na capacidade de arrecadação e atividade econômica local. Como ocorre no cenário nacional, para o qual o Fundeb representa pelo menos 71% das receitas da EB (ALVES; PINTO, 2020), os dados também evidenciam dependência majoritária, nos municípios paranaenses, de receitas do Fundeb que, para metade dos casos, representa até 61% da composição total.

No Mapa 1 é possível observar os valores da receita aluno/ano nos municípios, distribuídos a partir das medidas separatrizes apresentadas na Tabela 1. Cabe destacar que a escala de cores utilizada apresenta os maiores valores em tons mais escuros e que os 44 municípios que não atingiram o VAAT mínimo nacional/2023 (R$ 8.181,15) aparecem em destaque.

Mapa 1 - Receita aluno/ano considerada para a complementação VAAT, Paraná, 2023.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Os municípios habilitados para receber a complementação VAAT estão localizados, de forma majoritária, nas regiões noroeste e sudoeste do estado, sendo que sete deles estão localizados na região metropolitana da capital do estado.

Dentre estes 44 municípios, 16 receberão também a complementação VAAR. É possível observar características desiguais quanto ao porte, valor do PIB per capita e número de matrículas. Dos 16 municípios, sete têm porte populacional de 1 a 3, possuem até 20.000 habitantes, outros oito alcançam os portes 4 e 5, e um deles atinge o porte 6, com mais de 100.000 habitantes. Apenas três dos 16 municípios apresentam PIB per capita maior que o do estado (R$ 42.367) e cinco têm valor superior ao nacional (R$ 35.935), os outros 11 municípios não alcançaram tal valor, sendo o menor deles de R$ 18.509 (IBGE, 2020). São municípios que têm variada capacidade de atendimento educacional, com número de matrículas que vão de 338 a 26.224.

No que se refere à composição das receitas vinculadas, de acordo com a Tabela 2, com exceção de dois casos (Lupionópolis e Marialva), os municípios selecionados possuem receita própria inferior à mediana encontrada para o estado (33%), para os quais os recursos do Fundeb se mostram também decisivos, atingindo proporções superiores às encontradas nos níveis estadual (61%) e nacional (71%).

Se cotejadas os dados da Tabela 2 ao valor de receita aluno/ano da Tabela 1 observa-se que mais da metade dos municípios estão entre os 10% menores valores no Paraná, sendo que Laranjeiras do Sul, que expressa o maior valor, encontra-se entre os 11% menores do

estado. Sete municípios estão entre as 5% menores receitas aluno/ano (até R$ 7.904). Destaca-se Sarandi, cuja receita alude à 1% mais baixa.

Tabela 2 – Receitas vinculadas à educação nos municípios selecionados, Paraná, 2023

Município	Matrículas municipais (N)	Receita aluno ano considerada para 2023 (R$)	Proporção de receitas próprias (%)	Proporção de receitas Fundeb (%)	Proporção de receitas FNDE (%)	Complementação VAAT total (R$)	Complementação VAAT por matrícula (R$)	Complementação VAAR total (R$)	Complementação VAAR por matrícula (R$)
Laranjeiras do Sul	3.887	8.166	25	68	7	80.846	15	548.826	141
Marialva	4.138	8.154	33	60	7	151.344	27	401.796	97
Lupionópolis	338	8.144	43	50	7	22.331	37	39.807	118
Contenda	2.208	8.095	25	66	9	251.794	87	327.640	148
Mandirituba	3.057	8.052	19	72	9	530.847	129	417.275	136
Santo Antônio do Sudoeste	2.174	8.048	23	69	8	402.815	133	346.584	159
Paranavaí	8.087	8.044	27	67	6	1.836.424	137	1.139.608	141
Colombo	26.224	7.971	22	70	8	7.268.866	210	1.801.234	69
Santa Cruz de Monte Castelo	1.008	7.904	26	67	8	393.710	277	145.511	144
Itaipulândia	1.682	7.810	28	65	7	897.988	371	253.089	150
Quedas do Iguaçu	3.354	7.767	22	69	9	1.913.083	414	226.456	68
Califórnia	1.021	7.712	26	67	8	716.819	469	160.222	157
Paiçandu	5.489	7.615	19	74	8	4.140.371	566	851.024	155
Salto do Itararé	540	7.602	28	66	5	453.833	580	78.042	145
Itapejara d'Oeste	1.478	7.343	27	66	7	1.815.584	838	125.274	85
Sarandi	11.379	7.105	20	72	7	16.351.988	1.076	892.796	78

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Do total de complementação VAAT/Fundeb destinado ao Paraná (R$ 73.701.763), metade foi direcionado a estes municípios (R$ 37.228.642), com o intuito de atingir o VAAT mínimo nacional. Em termos de equalização, embora tal incremento seja essencial, ainda acena um distanciamento de R$ 1.129 a menos em relação à média do estado por aluno/ano (R$ 9.311). A explicitação do incremento via VAAT evidencia o valor mínimo de R$ 15 e máximo, de R$ 1.076 por aluno/ano.

Em relação à complementação VAAR/Fundeb observa-se que do montante de R$ 124.773.738 distribuídos entre 149 municípios paranaenses, apenas 6% (R$ 7.755.184) será destinado aos municípios em tela. Para sete desses municípios, aqueles que estão mais próximos do VAAT mínimo, os valores da complementação VAAR por matrícula superam os valores da complementação VAAT por matrícula. Com variações de R$ 39.806 a R$ 1.801.234, a distribuição dessa complementação indica o quanto os municípios se mostram também desiguais em relação aos indicadores VAAR-aprendizagem e VAAR-atendimento, utilizados para o cálculo do coeficiente de distribuição dessa modalidade de complementação.

Conclusão

A análise do Paraná corrobora a falta de recursos tributários que gera dependência dos municípios em relação aos demais níveis de governo (ALVES; PINTO, 2020). Este é um ponto

importante para pensar a relevância de mecanismos que promovam a distribuição dos recursos não apenas entre os fundos estaduais (VAAF), mas também diretamente aos municípios (VAAT), como forma de equalização do gasto público com educação. Porém, é necessário considerar ainda a insuficiência dos recursos uma vez que, nos casos analisados, a complementação não é capaz de equalizar a receita aluno/ano em comparação à média estadual, ante as desigualdades na capacidade orçamentária dos municípios.

Ao longo de sua tramitação e na aprovação da EC nº 108/2020, a complementação VAAR esteve associada à redução das desigualdades, contudo é preciso problematizar que os indicadores que determinam a sua distribuição estão pautados na ideia de "premiação" por melhores resultados, limitados ao desempenho nas avaliações de larga escala. No Paraná, ela deve beneficiar apenas 37% dos municípios, dos quais somente 16 estão entre aqueles com os menores valores da receita aluno para 2023. Os dados apresentados levam a questionar se os mecanismos da sua operacionalização condizem com a proposta original e serão eficientes para reduzir as desigualdades entre as receitas que os municípios dispõem para financiar suas redes.

Em termos de disputa dos pontos que carecem de aprimoramento, este estudo instiga a reflexão, ainda que em caráter inicial, sobre o montante total de recursos e os efeitos efetivamente distributivos dos novos mecanismos do Fundeb. Reforça ainda a urgência de regulamentação do dispositivo constitucional do Custo Aluno Qualidade (CAQ) como referência ao financiamento com vistas à redução, de fato, das desigualdades que obstaculizam o financiamento da educação sob a égide da qualidade para todos.

Referências

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. As Múltiplas Realidades Educacionais dos Municípios no Contexto do Fundeb. **FINEDUCA**, v. 10, n. 23, 2020.

ALVES, T.; SILVEIRA, A. D.; BRUNO, D. J. R. Financiamento da expansão da educação infantil em condições de qualidade: um estudo dos municípios da região metropolitana de Curitiba a partir do SimCAQ. **Revista Inter-Ação**, (UFG. ONLINE), v. 45, 2020.

BRASIL. Portaria interministerial (Ministério da Educação e Ministério da Economia) nº 2, de 19 de abril de 2023. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2023.

LOPREATO, F. L. C. **Federalismo brasileiro: origem, evolução e desafios**. Instituto de Economia Unicamp, 2020.

OLIVEIRA, C. O direito à educação no Brasil e seu financiamento. **FINEDUCA**, v. 11, n. 20, 2021.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Municipalização e Financiamento da Educação Básica: um estudo sobre o município de Concórdia - SC

Tayson Sander Baseggio
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó/SC – Brasil
taysonts@hotmail.com

Joviles Vitório Trevisol
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó/SC – Brasil
joviles.trevisol@uffs.edu.br

Introdução

O financiamento é um dos pilares centrais do Sistema Nacional de Educação (MARTINS, 2010; BARROS, MOREIRA, 2012). Os debates sobre o tema se acentuaram nos últimos anos em virtude da aprovação da Emenda Constitucional 108/20, que transformou o FUNDEB num fundo permanente. O financiamento público é diretamente responsável pela manutenção de aproximadamente de cerca de 81,41% das matrículas de crianças e jovens da educação básica do país, correspondendo a 38.592 milhões de estudantes (BRASIL/INEP, 2021). Desde a Constituição Federal (CF) de 1988, o financiamento à educação básica tem sido concebido e implementado no marco federalismo de cooperação (BRASIL, 1988; CARMO, 2020; GOUVEIA, POLENA, 2015). Como destaca Cury (2010) e Trevisol, Mazzioni (2018, 2023), a CF introduziu um modelo descentralizado de federalismo, no âmbito do qual a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios respondem igualmente pelo dever de assegurar a educação básica obrigatória como um direito público subjetivo. No bojo do federalismo de cooperação, as políticas de financiamento têm sido implementadas em sintonia com as políticas de municipalização da educação básica.

Tendo em vista esse contexto, o presente texto apresenta uma síntese dos principais resultados de um estudo sobre as políticas e as dinâmicas do financiamento da educação básica municipal em Concórdia (SC) no período entre 2010 a 2021. A pesquisa, realizada entre 2020 e 2023, teve como propósitos (i) analisar as principais políticas de financiamento da educação básica no Brasil; (ii) compreender as principais mudanças que o novo FUNDEB (EC n. 108/20) introduziu no regime de financiamento da educação básica no Brasil; (iii) analisar como as políticas de municipalização e de financiamento redefiniram a educação básica municipal de Concórdia; (iv) analisar as receitas e os investimentos na educação básica da rede pública municipal de Concórdia (SC).

O município de Concórdia (SC) tem, de acordo com os dados recentes do IBGE (2023), uma população estimada em 81.646 habitantes. A análise desse município ajuda a compreender como as políticas nacionais de municipalização e de financiamento incidiram nas dinâmicas da educação básica municipal. Os resultados são de grande valia para a gestão do município em questão e para aprimorar políticas públicas futuras.

Metodologia

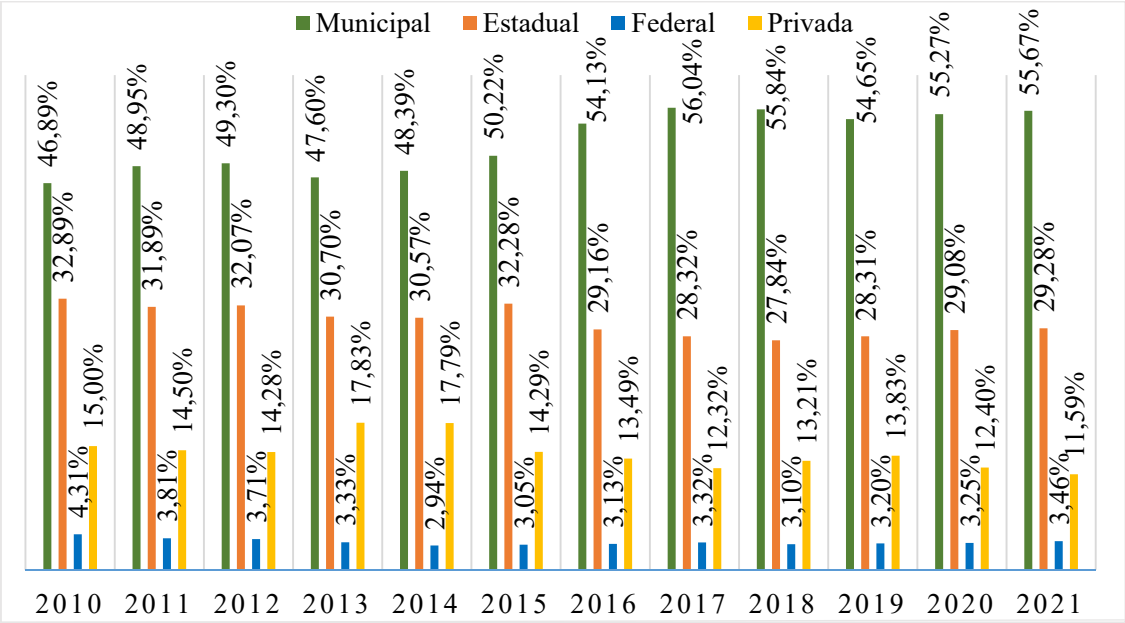
O estudo foi realizado por meio da combinação de pesquisa bibliográfica, análise documental e análise quantitativa, com ênfase nos indicadores educacionais e orçamentários do município de Concórdia. Foi adotada uma perspectiva de estudo de caso, abrangendo o período de 2010 a 2021, considerando a complementação plena da União ao fundo em 2010 e o início do FUNDEB permanente em 2021, com ampliação gradual até 2026. Os dados quantitativos foram coletados junto às bases do INEP (Censo Escolar), SIOPE, FNDE e do Portal de Transparência da Prefeitura Municipal de Concórdia.

Resultados e Discussão

Parte do financiamento da educação básica, bem como o montante de investimentos estão atrelados diretamente ao número de matrículas efetivados em determinado período. Sobre isso, é importante destacar que o censo escolar da educação básica do INEP (BRASIL, 2021) apresentou que, no município de Concórdia, o número de matrículas da educação básica na rede municipal foi superior às outras três outras esferas (estadual, federal e privada), tendo como destaque o ano de 2015, em que a soma das matrículas realizadas nas esferas estadual, federal e privada foi menor que o total de matrículas da rede municipal.

O crescimento das matrículas da rede municipal em Concórdia reflete uma tendência observada em âmbito nacional a partir da implementação das políticas de municipalização e do FUNDEF (VIZZOTTO, 2018; SILVA, 2019; TREVISOL, SILVA, 2021). De acordo com os dados do INEP, em 2021 os municípios respondiam por 49,6% das matrículas da educação básica, seguidos pelos Estados (32,2%), setor privado (17,4%) e União (0,8%) (BRASIL, 2022). Em Concórdia, o percentual de matrículas na rede municipal é superior ao nacional. Em 2021, a rede municipal respondia por 55,67% das matrículas da educação básica, seguida pela rede estadual (29,28%), privada (11,59%) e federal (3,46%).

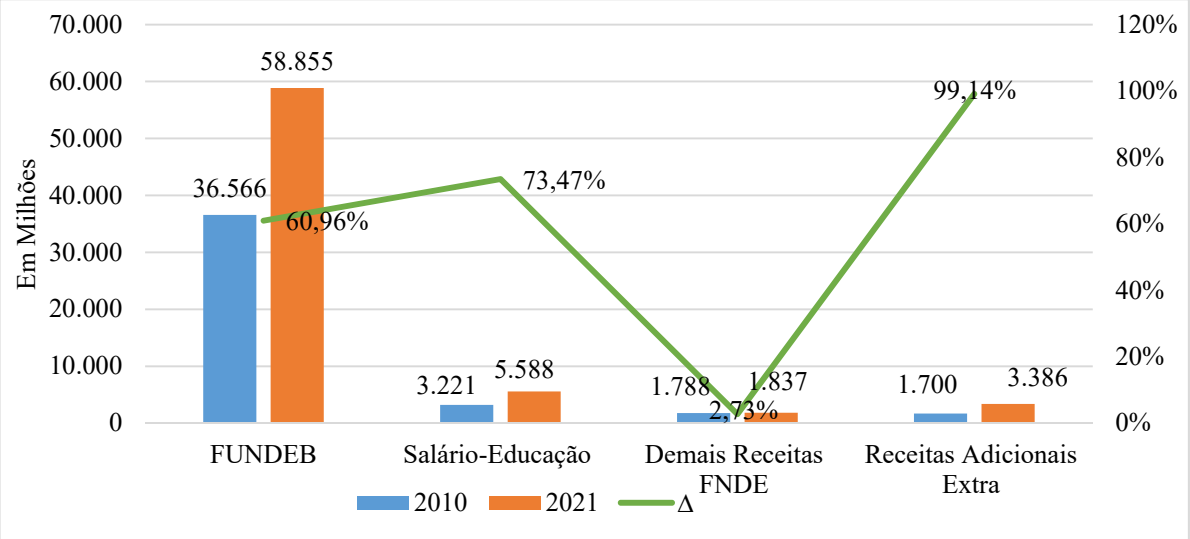
Gráfico 1 – Matrículas da educação básica por dependência administrativa no município de Concórdia no período 2010-2021



Fonte: elaborado pelos autores a partir da sinopse estatística do censo escolar da educação básica-INEP (BRASIL, 2010 - 2021).

Como é possível observar no gráfico abaixo, o crescimento das matrículas representou um progressivo crescimento dos investimentos. O FUNDEB é o principal fundo de financiamento da educação municipal.

Gráfico 2 – Receitas recebidas para a educação básica do município de Concórdia no período 2010-2021 (em milhões)[1]



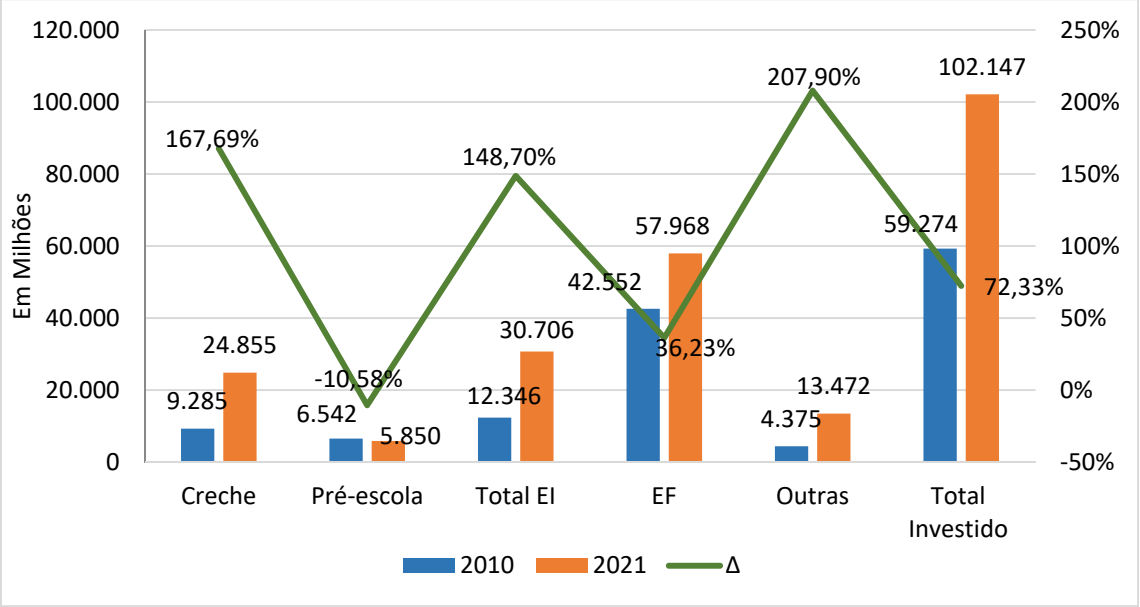
Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do Portal de Transparência do município de Concórdia (CONCÓRDIA, 2021). Nota: valores atualizados pelo índice IPCA até o mês dezembro de 2022.

Os recursos do FNDE também desempenham papel fundamental no desenvolvimento educacional do município. Houve um crescimento médio de 48,3% nas receitas do FNDE, impulsionado principalmente pelo salário-educação, que teve aumento de 73,47%. No entanto, outras receitas do FNDE tiveram acréscimo de apenas 2,73%, e os resultados foram preocupantes para o PNAT e o PNAE. O PNAT por exemplo, teve uma redução de 40,49% enquanto o PNAE diminuiu 6,40%.

O gráfico a seguir evidencia o crescimento dos investimentos em cada etapa de ensino. Houve um crescimento significativo na educação infantil, com aumento de 148,7%, destacando-se as creches com 167,69%. O ensino fundamental também registrou aumento de 36,26%. No entanto, as pré-escolas apresentaram redução de 10,58% nos investimentos, o que é preocupante e requer análise para identificar as causas.

[1] Valores apresentados em “milhões” e atualizados pelo IPCA até dezembro de 2022. Δ Representa a variação individual de cada recurso entre os anos de 2010 e 2021.

Gráfico 3 – Investimentos na educação básica municipal de Concórdia no período 2010-2021[2]



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Portal de Transparência do município de Concórdia (CONCÓRDIA, 2021). Nota: Até o ano de 2010 os dados contábeis só apresentavam o total da Educação Infantil, sendo que só a partir de 2011 houve subdivisão dos investimentos em creche e pré-escola.

A tabela 1 sintetiza a evolução dos valores médios/ano investidos por aluno da rede municipal de Concórdia no período entre 2010 e 2021.

Tabela 1 – Investimento anual médio por aluno da rede municipal de Concórdia no período 2010-2021

Ano	Valor por aluno ano (R$)
2010	6.656,37
2011	7.774,01
2012	8.392,19
2013	8.039,95
2014	8.735,35
2015	7.982,05
2016	6.953,93
2017	7.516,98
2018	8.680,15
2019	8.837,63
2020	8.970,59
2021	10.607,21
Δ	**59,35%**

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Portal de Transparência do município de Concórdia (CONCÓRDIA, 2021).

O enfoque destes dados priorizou a questão dos aportes financeiros, tanto no contexto federal como municipal. Embora se tenha a ideia de que quanto maiores forem os investimentos em educação, melhores serão os resultados alcançados, nota-se a necessidade da criação de instrumentos de controle que permitam mensurar a congruência desta afirmação. Silva (2019) reforça que o controle permite corrigir as inconsistências no cumprimento dos planos, garantindo a adequação.

[2] Valores apresentados em "milhões" e atualizados pelo IPCA até dezembro de 2022. Δ Representa a variação individual de cada recurso entre os anos de 2010 e 2021.

Conclusões

A pesquisa evidenciou, entre outros resultados, que as políticas de nucleação e de municipalização da educação básica, implementadas a partir dos anos 90, promoveram uma redução significativa do número de escolas rurais e, por conseguinte, um aumento de matrículas no espaço urbano. As políticas de municipalização também proporcionaram um crescimento significativo da rede municipal de ensino. Em 2010, a rede municipal de Concórdia respondia por 46,89% das matrículas da educação básica. Em 2021, o percentual passou para 55,67% das matrículas. No que tange ao financiamento, o estudo constatou um aumento de recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No período entre 2010 e 2021, o repasse do FNDE para a rede municipal de Concórdia aumentou 48,3%. Os recursos recebidos do FUNDEB também aumentaram em cerca de 60,96% no período. O investimento médio por aluno na rede municipal também cresceu no período, passando de R$ 6.656,37, em 2010, para R$ 10.607,21 em 2021, um crescimento de 59,35%. A pesquisa evidenciou também os impactos que a Emenda Constitucional n. 95 e a pandemia da Covid-19 provocaram no orçamento da educação municipal. Em 2020, por exemplo, houve uma queda de 3,6% nas receitas do FUNDEB e uma diminuição de 12% nos recursos advindos do FNDE.

Referências

BARROS, F.P.; MOREIRA, J.A.S. As políticas para o financiamento da educação básica pública no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Percurso** - NEMO Maringá, v. 4, n. 2, p. 193- 207, 2012.

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

BRASIL. **Emenda Constitucional n° 108, de 26 de agosto de 2020.** Altera a Constituição Federal, Brasília, 2020.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação básica 2020**: resumo técnico[recurso eletrônico]. Brasília: Inep 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. INEP. **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2021. resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília, DF: Inep, 2022.

CARMO, E.S. Financiamento da educação e as implicações à garantia do direito e qualidade da educação. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói/RJ, v .18, n. 37, set./dez. 2020.

GOUVEIA, A.B.; POLENA, A. Financiamento da educação e indicadores de qualidade: um estudo exploratório de seis municípios brasileiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 2, p. 255-273, 2015.

LOPES FILHO, E.B.J. **Práticas pedagógicas no ensino médio integrado:** proposição de um catálogo de produtos educacionais na EETEPA Campus Santarém. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2021.

MARTINS, P. S. O financiamento da educação básica como política pública. **RBPAE,** v.26, n.3, p. 497-514, 2010.

PEREIRA, V.M.; OLIVEIRA, J.J. Análise do investimento público na educação básica e o desempenho dos alunos em avaliações nacionais no estado de Goiás durante o período de 2012-2019. Semana Acadêmica - **Revista Científica.** v.10, n. 211, 2022.

SILVA, P. R. **A municipalização da educação básica no Brasil:** um estudo sobre o município de Xaxim (SC). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Chapecó, 2019.

TREVISOL, J. V.; Mazzioni, Lizeu. Federalismo de cooperação, municipalização e universalização da educação básica. Revista de Educação, V. 43, UFSM, 2023. p. 1-28. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984644466463.

TREVISOL, J. V.; MAZZIONI, L. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. Revista Roteiro, Edição Especial, p. 13-46, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16482.

TREVISOL, J. V.; SILVA, P. R. da S. O federalismo e as políticas de municipalização: um estudo sobre a educação básica em Xaxim (SC). Roteiro, [S. l.], v. 46, p. 1-26, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.24172.

VIZZOTTO, L. **A Construção da relação público-privada na educação:** um estudo em municípios Catarinense. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

O acesso e a expansão da Educação Infantil em dois municípios com diferentes capacidades financeiras

Rubian Mara de Paula
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
rubianpaula@yahoo.com.br

Daniele Pereira Meira Cordeiro
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
meira.dani@hotmail.com

Introdução

A legislação brasileira assegura o acesso à matrícula na Educação Infantil das crianças de 0 a 3 anos, quando suas famílias manifestarem essa intenção e, obrigatoriamente, a todas as crianças de 4 e 5 anos, sendo que essa dimensão, acompanhada pela oferta com condições de qualidade se constitui como direito das crianças pequenas (TAPOROSKY; SILVEIRA, 2019). No entanto, nem a dimensão mais elementar desse direito, a do acesso à matrícula, está garantida, pois, em 2019, no Brasil, apenas 37,0% das crianças de 0 a 3 anos tinham acesso a creche e a pré-escola ainda não estava universalizada (BRASIL, 2022).

Isso é decorrente, sobretudo, da insuficiência ou fragilidade de políticas públicas e financiamento que garantam a efetivação dos direitos assegurados pelas legislações. Ao comparar os gastos públicos em educação dos entes federados, nos anos de 2015 e 2020, conclui-se que somente os municípios ampliaram seus percentuais de investimentos, havendo diminuição por parte da União e dos estados (BRASIL, 2022).

Os municípios são os principais responsáveis pela manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil, porém, muitos deles não possuem estrutura orçamentária suficiente. Os estudos realizados por Alves, Silveira e Bruno (2020) e Bruno (2020) revelam que de 4544 municípios brasileiros pesquisados, 85,9% possui situação fiscal crítica, 13,8% apresenta boa situação e apenas 0,3% dispõe de excelente condição fiscal.

Bruno e Silveira (2023) apontam que municípios com capacidade orçamentária baixa podem apresentar dificuldades em dedicar-se na expansão da oferta da Educação Infantil, assim como na oferta com qualidade.

Assim, o presente estudo objetiva analisar os dados de matrícula da creche e da pré-escola em dois municípios do estado do Paraná, relacionando-os às suas capacidades financeiras, entre os anos de 2014, ano de aprovação do PNE, e 2022. Para isso foram selecionados dois municípios utilizando-se dos seguintes critérios: proximidade geográfica entre ambos, população aproximada, Receita Corrente Líquida (RCL) e Produto Interno Bruto (PIB) per capita desiguais.

Metodologia

O estudo adota a abordagem quantitativa, sendo utilizados como fonte os microdados do Censo Escolar de 2020, consultados na Plataforma Digital do Laboratório de Dados Educacionais (LDE); o PIB per capita (2020) e os dados populacionais (2022) produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Receita Corrente Líquida (RCL) de 2022, divulgada nos portais da transparência.

Os municípios selecionados para a análise são Pinhais e Piraquara. A opção metodológica pela escolha desses contextos locais se justifica por similitudes e diferenças que os caracterizam: ambos compõem o primeiro anel da Região Metropolitana de Curitiba, são limítrofes e possuem população aproximada, no entanto, apresentam uma grande desigualdade na RCL e PIB per capita.

Discussão

Pinhais e Piraquara possuem realidades muito distintas. Pinhais é muito industrializado e o menor município do Paraná em extensão territorial. Já Piraquara possui extensa área de manancial de captação de água e de proteção ambiental, por isso possui restrições em desenvolver qualquer atividade que possa comprometer a conservação do meio ambiente. Assim, não apresenta perspectiva de crescimento econômico por meio do desenvolvimento industrial, o que impacta diretamente na arrecadação de impostos e geração de empregos (PIRAQUARA, 2018), sendo em 2020, o município com o menor PIB per capita do estado do Paraná.

Quadro 1 – Receita Corrente Líquida, PIB per capita e população dos municípios de Pinhais e Piraquara

Município	RCL (2022)	PIB per capita anual (R$) - 2020	Posição dos municípios no estado, conforme PIB per capita - 2020	População - 2022
Pinhais	621.798.884,46	47.683	87ª	127.019
Piraquara	338.444.923,46	12.145	399ª	118.730

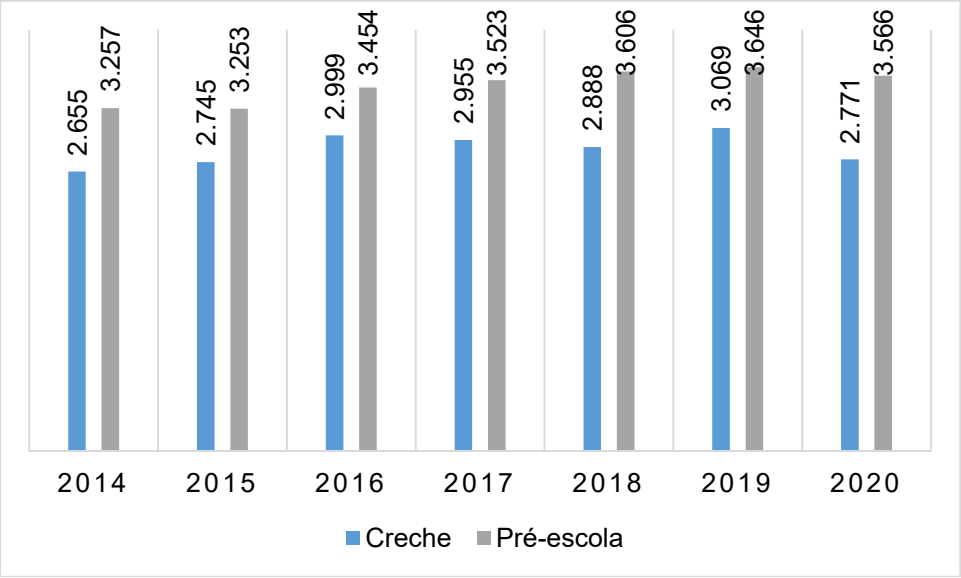
Fonte: IBGE (2020; 2022); Portais da transparência (2022).

Mesmo com população aproximada, Pinhais possui uma RCL de praticamente o dobro em relação à Piraquara, bem como, um PIB três vezes maior, o que evidencia a desigualdade na capacidade financeira desses dois municípios.

Em relação ao contexto de oferta da Educação Infantil, O Gráfico 1 apresenta que em Pinhais houve diminuição na oferta de vagas de creche nos anos de 2017 e 2018, as quais podem ter sido transformadas em vagas de pré-escola tendo em vista que essa subtepa tornou-se obrigatória em 2016 e apresentou ampliação de 152 vagas nesses dois anos. Nos demais anos analisados (2014, 2015, 2016 e 2019) houve ampliação de vagas da creche. Em 2020 houve redução de 298 vagas, possivelmente por diminuição de demanda. O município Pinhais atende 42% da demanda da creche, assim, precisa ampliar em 8% a cobertura, o que corresponde a aproximadamente 478 vagas, para atingir a Meta 1 do PNE (BRASIL, 2014) (BRUNO; SILVEIRA, 2023).

Em relação a pré-escola, desde 2014 até 2020, a oferta de vagas é crescente, com pouco acréscimo de um ano para o outro, tendo em vista que o Pinhais já alcançou a universalização dessa subetapa (BRUNO; SILVEIRA, 2023).

Gráfico 1 – Matrículas de creche e pré-escola em Pinhas (2014 – 2020)



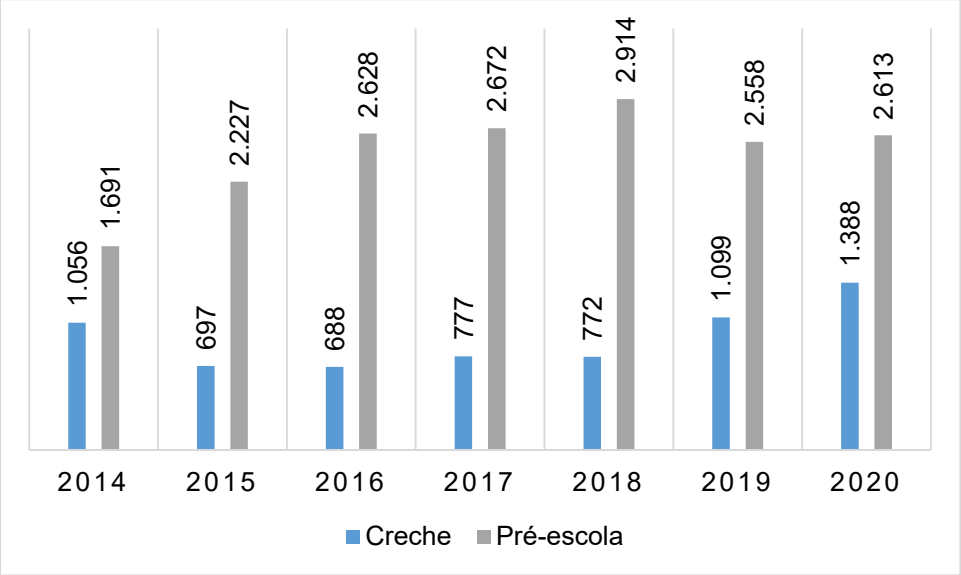
Fonte: LDE (2023).

O Gráfico 2, evidencia que o município de Piraquara utilizou-se da diminuição das vagas da creche para transferí-las para pré-escola, mas, também, criou novas vagas para ampliação dessa subetapa obrigatória.

Nos anos de 2015 e 2016 as matrículas da creche foram diminuídas em, aproximadamente, 34%, e as vagas da pré-escola ampliadas em, aproximdamente, 55%. Em 2017 e 2018 as matrículas de pré-escola continuaram a ser expandidas e as da creche voltaram a crescer, mas de maneira muito modesta. Em 2019 e 2020 houve redução das matrículas da pré-escola, possivelmente, por diminuição na demanda potencial. Já as vagas da creche voltaram a ser ampliadas de forma mais expressiva, no entanto, muito distante da efetivação da Meta 1 do PNE (BRASIL, 2014).

De acordo com os estudos de Bruno e Silveira (2023), Piraquara atende 21% da demanda potencial de creche e 88% da pré-escola. Assim, precisa ampliar em 29% as vagas da creche, que corresponde a 2.218 novas vagas, para atingir a Meta 1 do PNE (BRASIL, 2014). Em relação a cobertura da pré-escola, segundo informação prestada pela Secretaria Municipal de Educação esta desconhece a existência de crianças de 4 e 5 anos que estejam fora da escola (PIRAQUARA, 2023). Vale explicar que é característica desse município a população desenvolver atividades laborativas em municípios vizinhos, levando seus filhos para lá serem matriculados. Alguns municípios vizinhos possuem escolas particulares de longa tradição que também acolhem parte da demanda do município de Piraquara.

Gráfico 2 – Matrículas de creche e pré-escola em Piraquara (2014 – 2020)



Fonte: LDE (2023).

Quando analisadas as matrículas em tempo parcial e integral se evidencia uma desigualdade ainda maior entre os municípios. Em Pinhais, 87,29% das vagas da creche e 49,66% das vagas pré-escola são ofertadas em tempo integral. Já em Piraquara, as vagas em tempo integral correspondem a 41,35% na creche e apenas 12,93% na pré-escola. Nesse município também fica explicitado que, a partir de 2016, ano limite para universalização da pré-escola, as vagas em tempo integral nessa subetapa reduzem de forma acentuada, o que afeta também a creche.

Conclusão

O município de Pinhais universalizou a pré-escola sem necessidade de diminuir de forma expressiva as vagas da creche, apresentando um percentual de cobertura de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de 42%, 5% maior que a média nacional. Também conseguiu manter a oferta da creche, em sua maioria, em tempo integral e da pré-escola em quase metade das matrículas.

Já Piraquara, para atender a demanda da pré-escola, precisou reduzir de forma expressiva a oferta da creche, apresentando cobertura dessa subetapa (21%) bem abaixo da média nacional (37%). Ainda reduziu a oferta das vagas em tempo integral na pré-escola de forma acentuada, o que também atingiu a creche.

É possível verificar que o município de Pinhais, que possui melhor capacidade orçamentária, dispõe de acesso à matrícula mais ampliado, bem como maior oferta em tempo integral do que Piraquara que possui menor capacidade orçamentária.

Considerando que a maioria os municípios, primeiros responsáveis pela oferta da Educação Infantil, não possuem estrutura orçamentária suficiente e não recebem suporte financeiro suficiente por meio do regime de colaboração dos outros entes federados, faz-se necessário rediscutir tal regime, de maneira que a União se torne mais atuante. Há que destacar, ainda, a necessidade da retomada de programas federais específicos para

Educação Infantil, como Proinfância e Brasil Carinhoso, que foram reduzidos nos últimos anos (CARNEIRO, 2018; SANTOS, 2018).

Referências

ALVES, Thiago; SILVEIRA, Adriana Apª D.; BRUNO, Dhaiane de J. dos R. Financiamento da Expansão da Educação Infantil em condições de qualidade: um estudo dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba a partir do SIMCAQ. **Inter-Ação**, Goiania, v. 46, n. 2, p. 493-514, mai./ago. 2020. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/62186. Acesso em: 26 de out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 26 de out. 2022.

BRUNO, Dhaiane de J. dos R.; SILVEIRA, Adriana Apª D. A educação infantil em municípios com distintas capacidades orçamentárias: acesso, condições de oferta e financiamento. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 49, e254082, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/mTczGRXJDLJmBPWX4GpgyWF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 04 de jul. 2023.

BRUNO, Dhaiene de J. dos R. **O desafio de ampliar o acesso à Educação Infantil garantindo condições de qualidade**: uma análise a partir da capacidade financeira dos municípios no Primeiro Anel Metropolitano De Curitiba. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2020.

CARNEIRO, Marilza B. G. L. **Financiamento e oferta de Educação Infantil - creches no município de Rio Branco a partir da vigência do Fundeb.** 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Cidades. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/. Acesso em: 19 de jul. 2023.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Plataforma de Dados Educacionais.** Disponível em: http://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/. Acesso em: 15 jun. 2023.

PIRAQUARA. Prefeitura Municipal de Piraquara (PMP). URBTEC Planejamento, Engenharia e Consultoria. **Revisão do Plano Diretor**. PMP/URBTEC, 2018.

PIRAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. **Informações sobre a cobertura da pré-escola**. Piraquara, 2023.

SANTOS, Ana Paula O. dos. **Arranjos e estratégias para o cumprimento da Emenda Constitucional 59/2009**: estudo do município de Campo Grande – MS. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. O Direito à Educação Infantil nos Tribunais de Justiça do Brasil. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 1, p. e80678, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/dbZPTz89VLBRzBqpHzR7tyx/. Acesso em: 09 ago. 2022.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

O Financiamento da Educação Infantil no Brasil e a Necessidade de Romper com as Desigualdades Históricas

Débora Sabina da Silva Geraldo

Colégio Pedro II, Rio de Janeiro/RJ – Brasil

deborasab85@gmail.com

Resumo

O presente artigo reflete sobre o financiamento da educação infantil considerando problemas estruturais de classe e raça. Com pontuações desde o período colonial, refletimos sobre o financiamento de forma interseccional, considerando dilemas associados ao financiamento e ao lugar diferenciado que as crianças negras e pobres ocuparam ao longo da história. Pensamos que as ações estatais sobre o financiamento não são neutras e estão em meio às lutas constantes na sociedade civil e política. Acreditamos ser necessária uma nova hegemonia que promova a melhoria de vida das crianças com ações intersetoriais e uma reparação histórica e, isto requer a disputa pela ampliação do uso do fundo público.

Palavras-chave: **Financiamento. Educação Infantil. Desigualdades. Raça. Classe.**

Financing Early Childhood Education in Brazil and the Need to Break Historical Inequalities

Abstract

This article reflects on the financing of early childhood education considering structural problems of class and race. With scores dating back to the colonial period, we reflect on financing in an intersectional way, considering dilemmas associated with financing and the differentiated place that black and poor children have occupied throughout history. We think that state actions on financing are not neutral and are amid constant struggles in civil and political society. We believe that a new hegemony is necessary that promotes the improvement of children's lives with intersectoral actions and historical reparation, and this requires the dispute for the expansion of the use of public funds.

Keywords: **Financing. Child education. Inequalities. Race. Class.**

El financiamiento de la educación infantil en Brasil y la necesidad de romper con las desigualdades históricas

Resumen

Este artículo reflexiona sobre el financiamiento de la educación infantil considerando problemas estructurales de clase y raza. Con puntajes que se remontan al período colonial, reflexionamos sobre el financiamiento de manera interseccional, considerando dilemas asociados al financiamiento y el lugar diferenciado que han ocupado los niños negros y pobres a lo largo de la historia. Pensamos que las acciones estatales en materia de financiamiento no son neutrales y se dan en medio de constantes luchas en la sociedad civil y política. Creemos que es necesaria una nueva hegemonía que promueva el mejoramiento de la vida de la niñez con acciones intersectoriales y de reparación histórica, y para ello requiere la disputa por la ampliación del uso de los fondos públicos.

Palabras-clave: **Financiamiento. Educación Infantil. Desigualdades. Carrera. Clase.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

O Financiamento e a Gestão da Educação Municipal: os desafios na execução dos planos de educação na perspectiva dos dirigentes municipais de educação

Leandro Vitoriano da Silva

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP – Brasil

leovitoriano@gmail.com

Maria Eliza Nogueira Oliveira

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP – Brasil

mariaeliza_oliveira@yahoo.com.br

Resumo

Este texto assume o esforço de investigar as implicações dos PME(s) na gestão e no financiamento da Educação Municipal na perspectiva dos Dirigentes Municipais de Educação. Metodologicamente, através de pesquisa bibliográfica, documental e da transcrição de entrevistas semiestruturadas gravadas coletadas em campo, analisamos os dados com base nos chamados estudos em "nível mesoanalítico", que compreendem as organizações educativas como espaços de reproduções, fidelidades e infidelidades normativas. Concluímos que o atual delineamento do financiamento educacional brasileiro não garante a manutenção e os investimentos necessários para a educação almejada pelos planos.

Palavras-chave: **Plano Nacional e Municipal de Educação. Gestão Educacional. Financiamento da Educação.**

Financing and Management of Municipal Education: challenges in the execution of education plans from the perspective of municipal education leaders

Abstract

This paper undertakes the effort to investigate the implications of PME(s) in the management and financing of Municipal Education from the perspective of Municipal Education Directors. Methodologically, through bibliographical and documentary research and the transcription of recorded semi-structured interviews collected in the field, we analyzed the data based on the so-called "mesoanalytical level" studies, which understand educational organizations as spaces for reproductions, normative allegiances and infidelities. We conclude that the current outline of Brazilian educational financing does not guarantee the maintenance and investments necessary for the education targeted by the plans.

Keywords: **National and Municipal Education Plan. Educational management. Education Financing.**

Financiamiento y Gestión de la Educación Municipal: desafíos en la ejecución de los planes educativos desde la perspectiva de los líderes educativos municipales

Resumen

Este texto emprende el esfuerzo de investigar las implicaciones de las PME(s) en la gestión y financiación de la Educación Municipal desde la perspectiva de los Directores Municipales de Educación. Metodológicamente, a través de la investigación bibliográfica y documental y la transcripción de entrevistas semiestructuradas grabadas recolectadas en campo, analizamos los datos a partir de los estudios denominados de "nivel mesoanalítico", que entienden las organizaciones educativas como espacios de reproducciones, lealtades e infidelidades normativas. Concluimos que el esquema actual de financiamiento educativo brasileño no garantiza el mantenimiento y las inversiones necesarias para la educación objetivo de los planes.

Palabras-clave: **Plan Nacional y Municipal de Educación. Gestión educativa. Financiamiento de la Educación.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

O Fundeb na Rede Estadual do Piauí de 2007 a 2020

Lucas Figueredo Soares
Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina/PI – Brasil
lucasfigueredosoares@ufpi.edu.br

Magna Jovita Gomes de Sales e Silva
Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), Teresina/PI – Brasil
magnajgss@hotmail.com

Rosana Evangelista da Cruz
Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina/PI – Brasil
rosanacruz@ufpi.edu.br

Introdução

As desigualdades na capacidade tributária dos entes federados têm sido elemento central que promove diferenças na qualidade da educação entre regiões, estados e municípios, assim como entre as redes de ensino nesses territórios, mesmo após a garantia da vinculação de percentuais de receitas de impostos e transferências constitucionais, assegurada desde a Constituição Federal de 1934, com alguns períodos de exceção (regimes militares).

Mesmo reconhecendo a importância da vinculação, o montante de recursos disponíveis para a educação é insuficiente para assegurar a oferta em condições mínimas de qualidade, como alertam os estudos de Pinto (2019) e Gouveia e Souza (2015). Uma das implicações para o não cumprimento das condições de oferta com qualidade deve-se a pouca participação da União nos gastos em educação, embora seja o ente federado com a maior receita tributária líquida do país (PINTO, 2019). Para o autor, a necessidade de superar as desigualdades educacionais entre as regiões do país foi um dos principais motivos para a implantação da política de fundos, em 1998, período em que “a diferença no gasto por aluno poderia atingir uma razão superior a dez entre as diferentes regiões do país, [inclusive] no interior de um mesmo estado” (PINTO, 2019, p. 27).

A política de fundos foi criada com a pretensão de reduzir as desigualdades existentes entre os entes federados quanto às condições de oferta da educação básica nas redes públicas de ensino do País. Os fundos consistem na subvinculação de recursos já destinados à educação no âmbito de cada estado, distribuídos entre as redes estaduais e municipais de acordo com o número de matrículas, sendo que a União complementa quando o valor aluno/ano de um estado não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Essa política consistiu no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o Fundef (1996 a 2006); no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o Fundeb (2007 a 2020) e no Fundeb permanente, em vigor desde 2021.

O presente texto tem por objetivo analisar o Fundeb na rede estadual de educação do Piauí, no período de 2007 a 2020, abordando o resultado líquido do Fundeb nessa rede e a

participação percentual do Fundeb em relação ao total dos recursos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

O Fundeb, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 2006) e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007), foi um fundo contábil, de âmbito estadual, composto por 20% de uma a cesta de oito impostos e transferências constitucionais, assim como a receita da dívida ativa tributária (incluindo juros e multas) e a complementação de 10% pela União para aqueles estados e municípios que não alcançassem o valor mínimo por aluno/ano definido pelo governo federal (BRASIL, 2007).

A análise do Fundeb no Piauí se justifica pela sua relevância como política de financiamento da educação; pela possibilidade de analisar esse Fundo durante toda a sua vigência e pelo fato de o Fundeb ter como um dos seus objetivos a diminuição das desigualdades educacionais. Embora o Estado Piauí seja uma das unidades da federação que recebe a complementação federal, desde o primeiro Fundo, seus índices educacionais revelam a negação do direito à educação, como retratado, por exemplo, no 4º Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020).

Metodologia

A pesquisa teve uma abordagem mista. Seu viés quantitativo mediante coleta e análise dos dados referentes aos recursos destinados à educação na rede estadual do Piauí; o aspecto qualitativo, através da revisão de literatura, pesquisa bibliográfica, estudo documental e interpretação dos dados coletados. A abordagem escolhida permite uma análise mais completa dos dados e dos fatos, entendendo que tanto a pesquisa qualitativa quanto a pesquisa quantitativa podem ser usadas em conjunto para a compreensão de um processo ou objeto de investigação (LAKATOS; MARCONI, 2017).

Inicialmente fez-se o estudo de textos referentes à tributação e ao financiamento da educação, especialmente no que se refere à política de fundos. Os dados financeiros foram obtidos do Relatório Resumido de Execução Orçamentária (RREO), de 2007 a 2020, disponíveis na plataforma Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope) e sistematizados em planilha *Excel*, resultando em tabelas e gráficos que melhor apresentam os resultados.

Resultados e Discussão

A Constituição Estadual estabelece, no artigo 223, a aplicação de, no mínimo, 30% dos recursos provenientes de receitas de impostos e transferências em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PIAUÍ, 1989). Dados do RREO revelaram, no entanto, que esse percentual não foi alcançado em nenhum ano do recorte temporal da pesquisa (2007 a 2020). Por este motivo, mediante incidência da sociedade civil, o Plano Estadual de Educação (PEE) estabeleceu que o estado deve garantir o cumprimento da sua Constituição referente à aplicação dos recursos em educação (PIAUÍ, 2015), aspecto desconsiderado pelo poder público estadual em sua política de financiamento, com a anuência dos órgãos de controle.

Em relação ao Fundeb estadual, o Piauí envia mais recursos do que recebe na redistribuição interna com os municípios do estado, resultando, assim, em uma receita líquida que expressa um saldo negativo para a rede estadual, conforme Tabela a seguir:

Tabela 1 – Redistribuição dos recursos do Fundeb e resultado líquido das transferências, em valores nominais - 2007 a 2020

Ano	Receitas destinadas ao Fundeb	Receitas recebidas do Fundeb, sem complementação	Resultado líquido das transferências do Fundeb	Percentual
2007	466.891.107,76	188.564.036,16	-278.327.071,60	-59,61%
2008	602.716.827,77	271.988.362,49	-330.728.465,28	-54,87%
2009	620.955.945,70	350.349.094,98	-270.606.850,72	-43,58%
2010	721.622.024,94	369.153.702,70	-352.468.322,24	-48,84%
2011	849.438.203,27	462.783.640,69	-386.654.562,58	-45,52%
2012	899.918.762,39	484.078.823,22	-415.839.939,17	-46,21%
2013	994.899.202,07	517.023.837,02	-477.875.365,05	-48,03%
2014	1.099.077.644,33	514.253.799,50	-584.823.844,83	-53,21%
2015	1.170.115.063,66	508.971.214,55	-661.143.849,11	-56,50%
2016	1.302.040.994,12	579.742.410,44	-722.298.583,68	-55,47%
2017	1.158.001.996,67	649.450.295,03	-508.551.701,64	-43,92%
2018	1.499.588.214,14	726.723.061,37	-772.865.152,77	-51,54%
2019	1.528.852.265,08	763.405.473,06	-765.446.792,02	-50,07%
2020	1.522.041.571,49	673.330.244,22	-848.711.347,27	-55,76%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do RREO/SIOPE.

A Tabela explicita que, em média, a rede estadual perdeu 51% na redistribuição interna do Fundeb, de 2007 a 2020, havendo uma variação, com o maior percentual em 2007 (59,61%) e menor em 2009 (43,58%), de acordo com os dados analisados nesta pesquisa. A perda de recursos é significativa para a rede estadual, situação preocupante considerando que ela ainda não alcançou a universalização do ensino médio e o padrão mínimo de qualidade na oferta educacional. Em termos de valores reais, corrigidos de acordo o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) de dezembro de 2022, a rede estadual perdeu, somente em 2020, mais de um milhão na redistribuição interna do Fundo. Essas perdas são decorrentes do processo de municipalização, uma vez que a rede estadual optou por essa política desde a implantação do Fundef, resultando nas taxas de municipalização de 82,8% nos anos iniciais do Ensino Fundamenal e 65,2% dos anos finais, no ano de 2019, conforme Cruz e Sonobe (2019).

O percentual de participação do Fundeb no total de despesas de MDE, de 2007 a 2020, variou de 28,9% a 54%, indicando que os recursos fora do Fundeb são importantes para diminuir o impacto da perda de receitas com a política de fundos. Essa perda na redistribuição interna também foi constatada em outros estados da federação, como o Rio de Janeiro, que teve perdas bilionárias na rede estadual decorrente da redução no quantitativo de matrículas (SOUZA, 2021, p.2).

É premente a necessidade de maior controle social na aplicação dos recursos da educação, pois é alarmante notar que, em 2020, apenas 47,7% dos recursos estiveram submetidos à análise da sociedade por meio do Conselho de Acompanhamento e Controle

Social (CACS) do Fundeb. O efetivo controle social dos recursos da educação constitui pauta fundamental para a garantia do direito à educação no Brasil, sem desconsiderar a necessidade de sua ampliação.

Conclusões

A pesquisa constatou, quanto à redistribuição interna dos recursos do Fundeb no interior do estado do Piauí, que houve perdas expressivas para a rede estadual (de 44% a 56%, entre os anos de 2007 a 2020), mesmo sendo uma rede que tem desafios significativos para garantir a oferta educacional com padrões mínimos de qualidade do ensino. Essa rede não tem assegurado aos seus profissionais um plano de carreira e uma base salarial de efetiva valorização, descumprindo, inclusive da lei do Piso Salarial Profissional Nacional.

O quadro geral do financiamento da educação do Piauí informa a necessidade de ampliar os recursos para assegurar o acesso, a permanência e a qualidade da educação, mesmo em um contexto em que ela é afetada por medidas de contingenciamento extremamente prejudiciais para o financiamento do serviço público, impactando nas condições de vida da classe trabalhadora que depende das ações estatais para ter assegurado alguns de seus direitos básicos.

Referências

ARAUJO, R. Desvendando o perfil dos gastos educacionais dos municípios brasileiros. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1215-1233, 2002.

BRASIL. Constituição 1988. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4° ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 2022.

CRUZ, R. E. da; SONOBE, A. K. A oferta do Ensino Fundamental no contexto do FUNDEB. **FINEDUCA** - Revista de Financiamento da Educação, vol. *10*, n. 26, p. 1-19, 2020.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. **A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb.** Em Aberto, v. 28, n. 93, p. 45-65, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PIAUÍ. Constituição 1989. **Constituição do Estado do Piauí**. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 54 de 18 de dezembro de 2019. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70447. Acesso em: 27 jan. 2023

PIAUÍ. Lei n. 6.733, de 17 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Governo do Estado do Piauí**. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/123-foruns-estaduais-de-educacao/piaui/786-piaui-planos-de-educacao. Acesso em: 20 mar. 2023.

PINTO, J. M. R. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. **Propuesta Educativa**, v. 52, p. 24-40, 2019.

SOUZA, Fábio Araujo de. Os efeitos do Fundeb na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (2007-2020). **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, v. 11, n. 12, 2021.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

O Gasto Aluno Ano no Estado de Roraima e a Diferença dos Valores Máximo e Mínimo

Maria Elcineide de Albuquerque Marialva

Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil

elcineide@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho analisa o gasto por aluno-ano no estado de Roraima, no ano de 2021, principalmente em relação aos valores máximo e mínimo identificado nos municípios do referido estado. Para isso foram utilizados dados dos Relatórios Resumidos sobre Orçamentos Públicos em Educação (RREO) e o Censo Escolar. Constatou-se, a partir dos resultados, que Amajarí e Boa Vista foram os municípios que apresentaram gasto por aluno em valores mínimos e máximos, respectivamente. Ademais, tanto Amajarí quanto Boa Vista ficaram como valores positivos nas receitas do Fundeb e aplicaram os valores constitucionais mínimos para a educação básica. Boa Vista, ao possuir maior arrecadação tributária investiu mais em educação se comparado a Amajarí, que devido limitações no desenvolvimento econômico e arrecadação tributária, apresentou baixo gasto aluno-ano. Conclui-se que os valores extremos do gasto aluno-ano revelam as disparidades educacionais marcadas por investimentos em educação distintos.

Palavras-chave: **Gasto. Aluno-Ano. Valor. Máximo. Mínimo. Roraima.**

Student Spent in the State of Roraima and the Difference of the Maximum and Minimum Values

Abstract

The present work analyzes the expenditure per student year in the state of Roraima, in the year 2021, mainly in relation to the maximum and minimum values identified in the municipalities of that state. For this, data from the Summary Reports on Public Budgets in Education (RREO) and the School Census were used. It was found, from the results, that Amajarí and Boa Vista were the municipalities that presented spending per student in minimum and maximum values, respectively. Furthermore, both Amajarí and Boa Vista was positive values in Fundeb revenues and applied the minimum constitutional values for basic education. Boa Vista, having a higher tax collection, invested more in education compared to Amajarí, which due to limitations on economic development and tax collection, presented low student-year spending. It is concluded that the extreme values of spent student-year reveals educational disparities marked by different investments in education.

Keywords: **Spent. Student-Year. Value. Maximum. Minimum. Roraima.**

Gasto Estudiantil en el Estado de Roraima y la Diferencia de los Valores Máximos y Mínimos

Resumen

El presente trabajo analiza el gasto por año escolar en el estado de Roraima, en el año 2021, principalmente en relación con los valores máximos y mínimos identificados en los municipios

de ese estado. Para ello se utilizaron datos de los Informes Resumidos de Presupuestos Públicos en Educación (RREO) y del Censo Escolar. Se constató, a partir de los resultados, que Amajarí y Boa Vista fueron los municipios que presentaron el gasto por alumno en valores mínimo y máximo, respectivamente. Además, tanto Amajarí como Boa Vista tuvieron valores positivos en los ingresos del Fundeb y aplicaron los valores mínimos constitucionales para la educación básica. Boa Vista, al tener una mayor recaudación de impuestos, invirtió más en educación en comparación con Amajarí, que, debido a las limitaciones en el desarrollo económico y la recaudación de impuestos, presentó un bajo gasto por año escolar. Se concluye que los valores extremos del año-estudiante empleado revelan disparidades educativas marcadas por diferentes inversiones en educación.

Palabras-clave: **Gastado. Estudiante-Año. Valor. Máximo. Mínimo. Roraima.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

O Novo Fundeb, o ICMS da Educação e o Direito à Educação

Maria Mikaaely Saraiva de Lima

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP – Brasil

mikaaely.saraiva@unesp.br

Resumo

A política de fundos para a Educação se inicia no ano de 1996 com a instituição do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) através da Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996. Atualmente em vigência temos o Fundeb permanente, aprovado em 2020. Neste artigo especificamente o objetivo é compreender a legislação nacional acerca do novo Fundeb e a distribuição de recursos com base em critérios de melhorias de indicadores educacionais como fator essencial para a introdução de políticas de responsabilização/*accountability* em todo o país. Discute-se, ainda, a partir de pesquisa bibliográfica, possíveis implicações destas políticas meritocráticas para o direito à educação. Os resultados iniciais evidenciam que defender o direito à educação nos leva a questionar essas políticas de *accountability,* que vem se intensificando como forma de preparar o sujeito neoliberal, amante da meritocracia e responsável pelo seu fracasso ou sucesso.

Palavras-chave: **Educação básica. Financiamento. ICMS-educação. Accountability.**

The New Fundeb, the Education ICMS and the Right to Education

Abstract

The funding policy for Education began in 1996 with the establishment of Fundef (Fund for the Maintenance and Development of Elementary Education and for the Valorization of Teaching) through Constitutional Amendment No. 14, of September 1996. Currently in force we have the permanent Fundeb, approved in 2020. In this article specifically the objective is to understand the national legislation regarding the new Fundeb and the distribution of resources based on criteria for improving educational indicators as an essential factor for the introduction of accountability policies in All country. Based on bibliographical research, the possible implications of these meritocratic policies for the right to education are also discussed. The initial results show that defending the right to education leads us to question these accountability policies, which have been intensifying as a way of preparing the neoliberal subject, a lover of meritocracy and responsible for their failure or success.

Keywords: **Basic education. Financing. ICMS-education. Accountability.**

El Nuevo Fundeb, el ICMS de Educación y el Derecho a la Educación

Resumen

La política de financiamiento de la Educación se inició en el año 1996 con la creación del Fundef (Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Primaria y para la Valorización de la Enseñanza) mediante la Enmienda Constitucional No. 14, de septiembre de 1996. Actualmente vigente contamos con el Fundeb permanente, aprobado en 2020. En este artículo específicamente el objetivo es comprender la legislación nacional respecto del nuevo Fundeb y la distribución de recursos en base a criterios de mejora de los indicadores educativos como factor esencial para la introducción de políticas de rendición de cuentas en todo el país. A partir de investigaciones bibliográficas, también se discuten las posibles

implicaciones de estas políticas meritocráticas para el derecho a la educación. Los resultados iniciales muestran que la defensa del derecho a la educación nos lleva a cuestionar estas políticas de rendición de cuentas, que se han ido intensificando como forma de preparar al sujeto neoliberal, amante de la meritocracia y responsable de su fracaso o éxito.

Palabras-clave: **Educación básica. Financiación. Educación ICMS. Responsabilidad.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

O PNE e o PIB no Brasil: contexto social e a trajetória nos primeiros anos do plano nacional de educação (2015-2018)

Venância Josephine Grande

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR – Brasil

venanciagrande@yahoo.com.br

Introdução

Esta pesquisa parte de uma proposta de utilização de categorias de natureza histórica na análise do financiamento da educação e das políticas educacionais, que perpassam a sociedade brasileira nos anos de 2015 a 2018, a fim de compreender qual a funcionalidade da referência do Produto Interno Bruto (PIB) no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) em sua meta 20. Entende-se, portanto, que os conceitos teóricos precisam ser compreendidos em sua concretude histórica, diante de todas as relações e mediações, e enriquecidos com novas estipulações.

Consonante às reformas do aparelho do Estado brasileiro, iniciadas nos anos de 1990, a educação passou por uma série de políticas voltadas para a administração gerencial, que ocasionou alterações na organização jurídica, no financiamento da educação e nos processos para a privatização na educação. Segundo Neves; De Melo (2005) a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996) passou por diversas manobras políticas para que fossem atendidos os interesses de corporações educacionais, assim como a presente influência de Organismos Internacionais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, onde por meio de documentos norteadores, inferiam nas políticas públicas do país (NEVES; DE MELO 2005).

O vigente Plano Nacional de Educação foi aprovado na Câmara dos Deputados, no entanto, questionado no Senado, sobretudo pela Meta 20 em que os 10% do PIB fora direcionado para “financiamento público para a educação pública”. O debate foi instaurado pela força de grandes grupos econômicos privados, ampliando o investimento para a rede privada e terceiro setor.

Neste sentido, foi analisado o PIB nos anos iniciais da vigência do PNE, de 2015 a 2018, compreendendo que as políticas educacionais e o financiamento da educação não acontecem em neutralidade, e que o valor direcionado, foi fatiado entre os diferentes níveis de ensino e instituições educacionais.

Entende-se, portanto, que é preciso expandir as pesquisas na área educacional que se preocupam com a explicação dos termos e conceitos do Financiamento da Educação. Apesar da vasta contribuição de pesquisadores sobre o presente objeto de pesquisa, observa-se, sobretudo na área da Pedagogia, lacunas dos conceitos que antecedem a análise do cenário político e econômico da educação brasileira. Neste sentido, a pesquisa se organizou de modo a apresentar o conceito e a funcionalidade do Produto Interno Bruto - PIB na referência das políticas educacionais, principalmente na Meta 20 do PNE vigente.

Metodologia

O materialismo histórico-dialético compreende a experiência humana como totalidade. O ser social é produto e produtor da história e assim, o indivíduo não é simplesmente a soma de si e da sociedade, mas a composição das relações existentes no desenvolvimento concreto da história, ou seja, a síntese de múltiplas determinações.

As categorias do método para fazer as análises, são concepções que utilizaremos para fazer a mediação analítica, em um processo dialógico com fontes clássicas de Marx e fontes secundárias, como Pinto (2018), França (2019), Martins (2018) e Dourado (2013).

A categoria práxis é concebida como uma atividade humana real. Marx (2011) aponta que esta é efetiva e transformadora e contém uma relação dialética indissociável com a teoria. Segundo Vázquez (2007, p. 109): "A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente". (VÁZQUEZ, 2007, p.109).

Para tanto, a análise documental nesta pesquisa qualitativa, utilizou o Plano Nacional de Educação, sobretudo a meta 20 deste, a fim de compreender qual o impacto orçamentário da referência do PIB nas Políticas Públicas Educacionais brasileira.

Resultados e Discussões

Em termos gerais, 2015 foi um ano de recessão para o PIB no Brasil. No primeiro ano após a aprovação do PNE (2014-2024), houve uma queda de 3,8% no valor do PIB brasileiro, a maior queda em 25 anos, se tornando o país com a maior queda em números dos grupos de países emergentes, o BRICS (Brasil, Rússia, índia, China e África do Sul). Entre as justificativas da queda, estava o baixo empenho dos setores industriais e construção civil e a baixa na agropecuária em relação aos anos anteriores (IBGE, 2016).

Em 2016, o valor em termos gerais do PIB seguiu em queda. Em 2014 o valor estimado em dólares era de USD$ 2,456 trilhões, enquanto no biênio seguinte este valor ficou em USD$1,796 trilhão. Em 2017 este valor retornou a casa dos 2 trilhões de dólares, mas regressou novamente em 2018, chegando USD$1,917 trilhões.

Tabela 1 – Produto Interno Bruto – Brasil

ANO	PIB REAL (USD$)
2015	1.802 trilhão
2016	1.796 trilhão
2017	2.064 trilhões
2018	1.917 trilhão

Fonte: Banco Mundial, contas nacionais e OCDE contas nacionais, de cada ano.

A Meta 20 do PNE, legisla em referência ao cumprimento parcial da meta no 5º ano de vigência, que o repasse no investimento da educação brasileira, deveria atingir 7% do PIB no ano supracitado. Na tabela abaixo, os dados disponibilizados pelo Inep, apresenta o percentual do PIB investido em educação nos anos de 2015 a 2018.

Nos anos de 2015 a 2018 o percentual do PIB investido em educação ficou entre 6,2% e 6,3%. Esses valores estão disponíveis pelo INEP e refere-se ao valor do Investimento Público Total em Educação, compreendendo os valores de Pessoal Ativo e os encargos

sociais, ajuda financeira aos estudantes (bolsas de estudo e financiamento estudantil), despesas com Pesquisa e Desenvolvimento, Transferências ao Setor Privado e Despesas Correntes e de Capital (INEP, 2023).

Tabela 2 – Investimento Público Total em Educação – PIB %

ANO	Investimento Público Total em Educação – PIB%
2015	6,2%
2016	6,3%
2017	6,3%
2018	6,2%

Fonte: Dados do INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Educacional (2020).

É válido ressaltar que parte dos recursos públicos são direcionados às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, para o setor privado para bolsas de estudos quando faltarem vagas na rede pública e, imunidade fiscal para as instituições não-lucrativas, como aponta Silva (2015):

> Pode-se considerar que é o Estado acompanhando o cumprimento do seu dever legal e provedor do bem público. Já no investimento total, o setor privado também é considerado. Assim, esse escopo mostra-se propício ao Estado para o acompanhamento de políticas públicas para a educação como um todo, bem como sua amplitude beneficia a comparabilidade internacional. Não à toa, é um dos indicadores mais expressivos da OCDE para a comparação das informações financeiras entre os países (SILVA, 2015, p. 45).

Também prevê a isenção tributária para estabelecimentos de nível superior que adere ao Programa Universidade para Todos (PROUNI). O programa refere-se ao preenchimento de vagas ociosas por meio de bolsas de estudo, que podem ser parciais ou integrais, em troca da renúncia fiscal. Essa parceria torna a instituição de ensino isenta do Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) (SILVA, 2015).

O incentivo a renúncia fiscal resultou em um mecanismo de crescimento do setor privado na área da educação. No entanto, a redução da arrecadação do IRPJ impactou os estados e municípios, uma vez que este imposto inclui o Fundo de Participação dos Estados (FPE) e Fundo de Participação dos Municípios (FPM) que está destinado ao financiamento da educação pública nos estados, municípios e Distrito Federal.

Já os valores da tabela abaixo demonstram os dados referentes ao percentual investido direto na educação públicas, sem contabilizar os gastos com Aposentadoria e Pensões, bolsas de estudo, financiamento estudantil, despesas com juros e amortizações e encargos da dívida da área da educação (INEP, 2020).

Tabela 3 – Investimento Público Direto em Educação – PIB%

ANO	Investimento Público Direto em Educação – PIB%
2015	5,1%
2016	5,2%
2017	5,2%
2018	5,2%

Fonte: Dados do INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Educacional (2020).

No entanto, o Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE, INEP (2022) apresenta valores referência 5,5% (2015), 5,6% (2016), 5,4% (2017) e 5,3% (2018) para Gasto Público em Educação em proporção ao PIB. Assim como os valores referência no Relatório de monitoramento (2022) posto com o indicador Gasto Público em Educação Pública em proporção ao PIB, afere 5,1% no ano de 2015, 5,1% em 2016, 5,0% para 2017 e 4,9% no ano de 2018.

Considerações Finais

Com as informações levantadas sobre o PIB e sua relação com o Investimento em Educação, foram identificados alguns aspectos a serem considerados por pesquisadores da área do Financiamento da Educação. Primeiramente, o contexto neoliberal em que a Meta 20 tramitou no Congresso Nacional abre precedente para o questionamento, já que o PIB está diretamente relacionado ao sucesso (ou fracasso) dos setores de negócio do país. A a vinculação de recursos para a educação impacta diretamente o desenvolvimento do cumprimento das outras metas do PNE, que por consequência, interfere no processo de ensino e aprendizagem dos cidadãos. Essa interdependência de fatores externos à educação é discutida quando esta é posta no Orçamento Geral da União como um gasto público e não um Investimento na ascensão social de sua população.

Para além deste fato, o texto da Lei 13.005/2014 não estabelece qual indicador do PIB se refere, se nominal ou real. A sua redação generalizada dificulta a sistematização dos dados disponibilizados, de modo que a manipulação, ora pela mídia ora pelo governo, não permita à sociedade compreender em qual a realidade em que o investimento na educação se encontra.

Referências

BRASIL, Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Senado Federal, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

INEP. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

NEVES, L. M. W.; DE MELO, A. A. S. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo - Xamã, 2005. Disponível em: file:///Users/venanciajosephinegrande/Downloads/452-1309-1-PB.pdf. Acesso em: 18 de mar. 2023.

SILVA. J. M. **O indicador de "investimento" público em educação em relação ao PIB no PNE 2014-2024: contexto, análise e proposta de avaliação da ferramenta.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: file:///Users/venanciajosephinegrande/Downloads/2015_JulianaMarquesdaSilva%20(1).pdf. Acesso em: 22 de mar. de 2023. orcamento-federal-em-2022/. Acesso em: 22 de mar. de 2023.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

O Programa Dinheiro Direto na Escola: cooperação federativa no financiamento da educação básica

Eldaronice Queiroz de Alvarenga

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

eldaroniceqalvarenga@gmail.com

Rosimar de Fátima Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

rosimarfoliveira@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) na arquitetura do financiamento da educação básica, com base em uma pesquisa de revisão de literatura e documental com abordagem qualitativa. A investigação aponta o PDDE com este conjunto de características: um dispositivo de cooperação federativa da União via transferência legal de dinheiro direto às Unidades Executoras das escolas; mecanismo de articulação intergovernamental na garantia da autonomia financeira da gestão escolar; o segundo programa mais longevo e vultoso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); uma política pública de Estado; estratégia de transferência de 1,3% do Salário Educação não vinculado às escolas; instrumento responsável por 2% da manutenção e desenvolvimento da educação; programa de alta abrangência e capilaridade estatal; resposta da União a um problema da política educacional, que é garantir minimamente o funcionamento das escolas brasileiras em todo o território nacional.

Palavras-chave: **Política Pública Educacional. Federalismo Brasileiro. Financiamento da Educação Básica. Programa Dinheiro Direto na Escola.**

The Money Direct at School Program: federative cooperation in basic education financing

Abstract

This article presents the Direct Money at School Program (PDDE) in the architecture of financing basic education, based on a literature review and documentary research with a qualitative approach. The investigation points to the PDDE as: a federal cooperation device of the Union via legal transfer of money directly to the Executing Units of the schools; intergovernmental articulation mechanism to guarantee the financial autonomy of school management; the second longest-running and largest program of the National Education Development Fund; a state public policy; transfer strategy of 1.3% of the Education Salary not linked to schools; instrument responsible for 2% of the maintenance and development of education; Program of high scope and state capillarity; Union's response to an educational policy problem: minimally guaranteeing the functioning of Brazilian schools throughout the national territory.

Keywords: **Educational Public Policy. Brazilian Federalism. Financing of Basic Education. Money Direct at School Program.**

El Programa Dinero Directo en la Escuela: cooperación federada en el financiamiento de la educación básica

Resumen

Este artículo presenta el Programa Dinero Directo en la Escuela (PDDE) en la arquitectura de financiamiento de la educación básica, a partir de una revisión de literatura e investigación documental con enfoque cualitativo. La investigación señala al PDDE como: un dispositivo de cooperación federal de la Unión vía transferencia legal de dinero directamente a las Unidades Ejecutoras de las escuelas; mecanismo de articulación intergubernamental para garantizar la autonomía financiera de la gestión escolar; el segundo programa más grande y de mayor duración del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación; una política pública estatal; estrategia de transferencia del 1,3% del Salario Educación a las escuelas; instrumento responsable del 2% del mantenimiento y desarrollo de la educación; programa de alto alcance y capilaridad estatal; la respuesta del Unidad a un problema: garantizar mínimamente el funcionamiento de las escuelas brasileñas en todo el territorio nacional.

Palabras-clave: **Política Pública Educativa. Federalismo Brasileño. Financiamiento de la Educación Básica. Programa Dinero Directo en la Escuela.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

O Programa Dinheiro Direto na Escola e o IdeGES: o gerenciamento dos recursos pelas UEx escolares de Natal/RN

Magnólia Margarida dos Santos Morais
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN – Brasil
magnoliamorais@gmail.com

Magna França
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN – Brasil
magnaufrn@yahoo.com.br

Maria Aparecida dos Santos Ferreira
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal/RN – Brasil
maria.santos@ifrn.edu.br

Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), na região Nordeste, realizada pelo Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (CECAMPE), sob a coordenação da Universidade Federal da Paraíba e apoio financeiro do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O objetivo é a descentralização financeira por meio do PDDE, a partir do Índice de Desempenho de Gestão Descentralizada (IdeGES-PDDE), composto por 3 indicadores: adesão, execução dos recursos e prestação de contas pelas escolas.

O objeto de análise neste trabalho são escolas que mantém alto nível de recursos centralizados em contas das Unidades Executoras (UEx) das escolas, conforme Comunicado Eletrônico Nº 055/2022/COMAG/CGAME/DIRAE/FNDE, de agosto de 2022 (www.gov.br/fnde/pt-br/).

Compreende-se de que o protagonista na construção do conhecimento é o indivíduo, ou seja, os sujeitos escolares, no caso específico, integrantes das Unidades Executoras, os quais apresentam indicativos referentes às dificuldades na execução dos recursos – segundo indicador de avaliação do IdeGES.

Metodologia

Analisa-se, o quantitativo das escolas do RN, mapeando seus respectivos IdeGES-PDDE pelo CE Nº. 55/FNDE/MEC, indicando aquelas em que há recursos acumulados, ou seja, não foram gastos no determinado período, bem como informações de entrevistas de 29 respondentes, realizadas *in loco* junto aos integrantes das UEx, de duas escolas da rede estadual de educação básica do RN e duas da rede municipal de Natal/RN. Observa-se explicações (concepções dos sujeitos escolares) sobre o porquê da classificação pelo IdeGES-PDDE, considerando o indicador referente à execução dos recursos.

Resultados

Ressalta-se que o IdeGES sendo um mecanismo de avaliação alicerçado em três indicadores, a) Indicador de Adesão ao PDDE (IAD que mede a proporção de escolas que aderiram ao Plano num determinado período, em relação ao total de escolas; b) Indicador de execução de Recursos (IEx) que mede a proporção os recursos repassados pelo FNDE executados pelas entidades (www.fnde.gov.br/pddeinfo/pddeinfo/escola/consultar); c) Indicador de regularidade com prestação de contas (IrPC), calculado pelo total de prestações de contas nas situações de "aprovadas" e "aprovadas com ressalva", em razão ao total de escolas vinculadas à UEx.

O FNDE prevendo acúmulo de saldos em contas nas UEx, em face da pandemia e dificuldades demonstradas pelos educadores de executarem esses recursos (conforme depoimentos apresentados no gráfico 1, normatizou a Resolução Nº. 15/2021 determinando em seu art. 24, que os recursos transferidos nos termos desta Resolução, deveriam ocorrer até 31 de dezembro do ano em que tenha sido efetivado o respectivo crédito nas contas correntes das UEx e ou Entidades Executoras (EEx.). (www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-15-de-16-de-setembro-de-2021)

Na rede estadual de ensino, 34 escolas constam na lista do Comunicado Eletrônico, porém, quando do desenvolvimento deste estudo, obteve-se acesso a tão somente 11 escolas, identificando as respectivas UEx. Supõe-se que as demais (23) integram Entidades Executoras (EEx) em nível de Secretárias Estadual de Educação.

Quadro 1 – Série histórica do IdeGes geral e execução do PDDE das escolas da Rede Estadual

ESCOLAS	IdeGes - PDDE							
	2018		2019		2020		2021	
	Geral	Etapa Exec.	Geral	Etapa Exec.	Geral	Etapa Exec.	Geral	Etapa Exec.
1.LOURDES GUILHERME	7,0	1,1	9,0	6,9	9,0	7,5	9,9	10
2.LAURO DE CASTRO	8,5	5,5	9,8	9,7	8,4	5,4	9,9	10
3.CASA DO MENOR TRABALHADOR	10	10	10	10	10	9,9	10	9,9
4.ARQUITETA ELIZABETH FATIMA ARAUJO GUILHERMINO	9,9	9,8	9,9	10	9,8	9,8	9,8	10
5.CASTRO ALVES	9,8	10	10	9,9	9,8	9,8	8,3	5,4
6.BERILO WANDERLEY	8,2	4,9	8,5	6,2	9,3	7,8	7,7	3,2
7.PROFESSOR EDGAR BARBOSA	8,5	5,4	9,5	9,0	9,8	9,8	9,7	9,4
8.PEREGRINO JUNIOR	6,9	10	10	1,0	8,4	5,1	6,7	0,0
9.ZILA MAMEDE	9,7	9,5	9,4	8,1	6,2	2,0	7,2	4,9
10.DESEMBARGADOR FLORIANO CAVALCANTI	8,2	4,7	9,8	9,3	8,3	5,2	9,1	7,6
11.INSTITUTO ARY PARREIRAS	10	10	10	9,9	9,6	8,8	10	9,9

Fonte: Elaborado pelas autoras. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde>. Acesso em 30 set. 2022.

O quadro 1 apresenta as 11 escolas da Rede Estadual de Ensino do RN, localizadas em Natal que possuem UEx e que motivaram o FNDE a identificá-las pelos saldos acumulados, conforme CE Nº. 055/2022/FNDE, fato que possibilita o rebaixamento do IdeGes, visto que este é composto por três indicadores: adesão, execução e prestação de constas

Assim, é possível perceber que a não execução dos recursos ocasiona o rebaixamento do IdeGES, conforme nota técnica, sobre o Índice de Execução de Recursos (IEx):

> O índice aponta para a eficiência dos processos de execução do Programa, levados a efeito pelas entidades gestoras; sinalizando, por exemplo, aquelas que conseguem empregar os valores com mais celeridade. Alguns dos principais riscos que podem impactar o desempenho do índice são: desconhecimento dos gestores e do corpo administrativo da entidade dos procedimentos inerentes ao uso e registros contábeis da verba pública, dificuldades técnicas da instituição financeira responsável para manutenção da conta específica em relação às normas do PDDE, incapacidade dos voluntários das entidades em assumir o custo administrativo do processo de gestão das verbas, entre outros (BRASIL, 2020, p. 05).

O quadro 2 a seguir apresenta duas escolas da Rede Municipal de Natal com saldos acumulados nas respectivas unidades executoras e não utilizados até julho de 2022, identificados conforme CE Nº 055/2022/FNDE e respectivos IdeGes/PDDE.

Quadro 2 – Série histórica do IdeGes geral e execução do PDDE das escolas da Rede Municipal de Natal

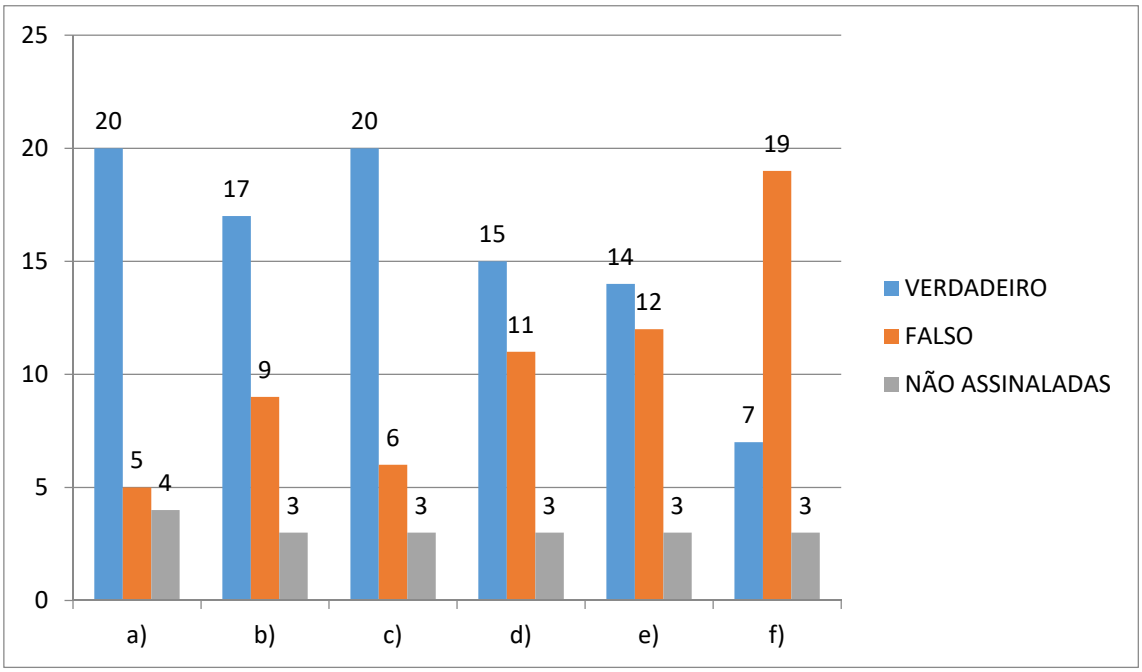
ESCOLAS	IdeGes - PDDE							
	2018		2019		2020		2021	
	Geral	Etapa Exec.	Geral	Etapa Exec.	Geral	Etapa Exec.	Geral	Etapa Exec.
1.PROF. FCO DE ASSIS VARELA CAVALCANTI	10	10	10	10	7,8	3,5	8,0	3,9
2.PROFA DALVA DE OLIVEIRA	8,5	5,4	9,3	8,0	8,9	6,9	7,6	3,2

Fonte: elaborado pelas autoras. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde>. Acesso em 30 set. 2022.

O quadro 2 apresenta escolas municipais de Natal/RN que possuem UEx e que apresentam uma queda no IdeGes entre os anos 2019 e 2020 para os níveis, baixo e muito baixo em virtude da não execução dos recursos pelas respectivas unidades executoras.

O gráfico 1 apresenta depoimentos de 26 servidores das quatro escolas sediadas no município de Natal/RN e 3 técnicas das secretarias de educação estadual (2) e municipal de Natal (1). Conforme o instrumento “entrevistas semiestruturadas” é apresentado resultado da questão 21 (possíveis causas que ocasionaram dificuldades no gerenciamento dos recursos e prestações de contas em escolas consideradas exclusas ao PDDE, sendo apresentadas seis (6) alternativas). Aponte cada alternativa com um V (Verdadeira) ou F (Falsa) relativos ao subproduto 1.6 do projeto técnico da UFPB - Grau de Cobertura Espacial do PDDE na Região Nordeste, no gráfico 1, acrescida de Não Assinaladas (NA).

Gráfico 1 – Causas que ocasionaram dificuldades no gerenciamento dos recursos e prestações de contas do PDDE, em escolas do RN (2020), na concepção dos integrantes das UEx



Fonte: UFPB. Projeto Técnico. Relatório Eixo Avaliação - Produto 1. Instrumento Entrevistas Semiestruturadas (2021).

Nota

As pontuações no gráfico 01 correspondem às letras a), b), c), d), e), f) consideradas possíveis alternativas de respostas utilizando 3 tipos de scores:

a) A burocracia na execução dos recursos repassados contribui com a fragilidade na prestação de contas; b) Desistência de membros integrantes da Unidade Executora e não tempo hábil para a realização da eleição dificultaram a execução dos recursos; c) Ineficiência no gerenciamento dos recursos em função do descaso de integrantes da Unidade Executora em se reunirem para conhecimento das normas com o uso dos recursos públicos; d) A substituição do presidente da UEx e/ou do diretor da Escola por desconhecimento do processo de planejamento e execução (normas legais); e) Processo de Eleições (coordenação das secretarias de educação) e posse de diretor (gestor escolar) e troca de presidente da UEx foram incompatíveis com o tempo de execução e prestações de contas dos recursos; f) Questões de política partidária foram pressupostos de interferências na gestão dos recursos, enfraquecendo as ações de planejamento, execução e prestações de contas do PDDE – ações agregadas.

Os resultados coletados são: a) observa-se V correspondendo a 20 pessoas, F igual a 5 e NA equivale a 4. Na letra b), o V obteve 17, F 9; NA atingiu 3. A alternativa c) apresenta V 20; F 6 e NA 3). O relacionado com a alternativa d) apresenta V o quantitativo de 15, F igual a 11 e NA mostra 3 pontuações. A alternativa e) também indica pontuação elevada para V com 14; F indica 12 e NA tem 3. A última alternativa de letra f) não apresentou afirmativas consideráveis de Verdadeiro como as anteriores, visualizando: V com 7 pontuações, F indicando 19 pontos e NA somente 3. Ressalta-se que dois fatores são observados no estudo. A análise dos recursos acumulados em conta das UEx, supondo algumas variáveis intervenientes citadas no gráfico 1 podendo também ter como causa, o desconhecimento sobre a aplicação do IdeGES, o qual avaliaria os gastos dos recursos durante o início da pandemia covid 19.

Conclusões

O IdeGES-PDDE é o Índice que regula o monitoramento da gestão do PDDE, demonstrando os recursos em cada UEx, e proporciona orientações para a reprogramação que normatiza os gastos dos recursos públicos descentralizados.

Na coleta de dados por meio das entrevistas projetados no gráfico 1, as informações apontam alternativas, dentre elas, cinco (5) indicam resultados positivos relativos às causas possíveis de se ter um gerenciamento de recursos não satisfatórios, ocasionado às vezes um baixo IdeGES naquelas escolas, tendo altas pontuações o quesito Verdadeiro (V). As duas alternativas de maior pontuação são as de letras a) A burocracia na execução dos recursos repassados contribui com a fragilidade na prestação de contas (20 pontos) e a c) Ineficiência no gerenciamento dos recursos em função do descaso de integrantes da Unidade Executora em se reunirem para conhecimento das normas com o uso dos recursos públicos (20 pontos). Em sequência na ordem de pontuação, tem-se alínea b) Desistência de membros integrantes da Unidade Executora e não tempo hábil para a realização da eleição dificultaram a execução dos recursos (19 pontos). É destaque a pontuação da alternativa f) que, em face da sua redação "Questões de política partidária foram pressupostos de interferências na gestão dos recursos, enfraquecendo as ações de planejamento, execução e prestações de contas do PDDE – ações agregadas", a pontuação apresenta a quase não interferência de questões políticas na gestão dos recursos e planejamento do PDDE na escola, prevalecendo a negatividade na resposta.

Ressalta-se a importância dos resultados, os quais merecem discussões pelos órgãos superiores e locais para a melhoria das diretrizes políticas de implementação do PDDE, proporcionando um gerenciamento financeiro eficaz e melhoria na gestão escolar.

Referências

BRASIL. Especificação Técnica - Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE) MEC, 2020. Disponível em https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-deconteudos/publicacoes/category/191- consultas?download=13873:especificacoes-2020 Acesso em 23 de abril de 2021.

FRANÇA, Magna. **Gestão e Financiamento da Educação.** O que mudou na escola? Programa Dinheiro Direto na Escola. Fundef. Natal: EDUFRN, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Cecampe Nordeste. FNDE. **Instrumento Entrevistas semiestruturadas sobre o PDDE.** Eixo Avaliação. Produto 1. Projeto Técnico: O Fortalecimento do Programa Dinheiro Direto na Escola na Região Nordeste como estratégia para a gestão democrática e para a qualidade da educação, período 2021-2022. João Pessoa: UFPB, 2021.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

O que Dizem as Pesquisas sobre o Financiamento da Educação Infantil Brasileira?

Raquel Zanetti Minussi
Prefeitura Municipal de Mococa, Mococa/SP – Brasil
raquelminussi@hotmail.com

Andreza Barbosa
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas/SP – Brasil
andrezab27@gmail.com

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394 de 1996 apresenta a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade "o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" e devendo ser oferecida em "I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade". (BRASIL, 1996).

Apesar do avanço, muitos elementos comprometem a efetivação do direito à educação nesta etapa, dentre eles a política de fundos que por tempos favoreceu apenas o Ensino Fundamental, ou que destina a ela quantidade menor de recursos, o fato de estar sob a responsabilidade dos municípios que são os entes mais pobres da federação, ou ainda a questão de parte da Educação Infantil estar fora do período da Educação Básica considerado obrigatório. Considerando que os recursos financeiros são elementos fundamentais para a garantia do direito à educação, esse trabalho buscou analisar como as pesquisas sobre financiamento da educação tem abordado a questão do financiamento da educação infantil.

Metodologia

Foi realizada uma revisão sistemática de literatura, compreendida aqui como um tipo de revisão que sintetiza os resultados das pesquisas sobre uma determinada temática (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Tal revisão foi realizada sobre o tema do financiamento da Educação Infantil e se deu a partir do levantamento de teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A busca dos descritores "financiamento da educação" AND "educação infantil" resultou em 49 trabalhos no Catálogo da Capes e 44 trabalhos na BDTD. Após a leitura dos resumos, foram excluídos aqueles que não tratavam especificamente do financiamento da Educação Infantil, resultando em 47 teses e dissertações, sendo que dessas, 15 constam no Catálogo da Capes, 15 na BDTD e 17 em ambas as bases. Esses trabalhos abrangem o período entre 1997 e 2023 e foram realizados quase que em sua totalidade em programas de pós-graduação da área da Educação.

Resultados e Discussão

Após a leitura, os trabalhos foram agrupados em três eixos com vistas a sistematizar suas contribuições para a compreensão do cenário posto pelas pesquisas sobre a temática do financiamento da educação infantil: 1 - Financiamento da Educação Infantil, captação de recursos e programas específicos (14 trabalhos); 2 - Financiamento e garantia do direito à educação infantil (16 trabalhos); 3 - Política de fundos e o financiamento da educação infantil (17 trabalhos).

As pesquisas enquadradas no eixo 1 abordam o financiamento da Educação Infantil por meio da discussão da captação de recursos e programas específicos, destacando-se a insuficiência dos recursos da Educação Infantil, a necessidade de planejamento levando-se em conta as demandas da etapa e a existência de programas complementares como o Pró-Infância. A pesquisa de Santos (1997), ao analisar os gastos do município de São Paulo, já apontava que o montante não dava conta de garantir a qualidade da Educação Infantil ofertada. Também Borio (2015) faz uma análise sobre custo-aluno-qualidade e gasto-aluno-efetivo constatando que os recursos são destinados de maneira incoerente pelos gestores. Nesse sentido, algumas pesquisas apontam a necessidade de melhor planejamento dos recursos, como é feito por Viana (2015) e destacam que muitos municípios não têm capacidade de arcar de forma satisfatória com o financiamento dessa etapa da educação, como apontado por Machado (2017). Esse dado também surge na pesquisa de Pereira (2018) que aponta que o valor investido por aluno é heterogêneo no Brasil, permanecendo a iniquidade nas regiões que menos arrecadam impostos. Para compensar o gasto insuficiente com a Educação Infantil, as pesquisas também apontam para a pulverização de recursos em programas complementares, como o Pró-Infância, que foi tema de pesquisas como as de Ramos (2021) e Oliveira (2022).

As pesquisas categorizadas no eixo 2 abordam a relação entre financiamento da educação e garantia do direito à educação infantil. Essas pesquisas abordam de forma mais central a luta pela garantia desse direito tendo em vista os recursos insuficientes, a ação da justiça na luta pela garantida do direito e o recurso à privatização da oferta de Educação Infantil como forma de atender à demanda. A pesquisa de Mesquita (2005) faz uma análise do atendimento em Educação Infantil no Estado de Goiás e conclui que as lutas da sociedade brasileira em busca desse atendimento ainda não foram sentidas nos orçamentos. As pesquisas de Silveira (2006) e Pinto (2014) analisam a garantia do direito à educação nessa etapa por meio da atuação das promotorias de justiça, e as pesquisas de Reis (2012), Cassemiro (2019) e Silva (2020) abordam a privatização da oferta de Educação Infantil em Belo Horizonte, Curitiba e São Paulo.

Por fim, o eixo 3 agrupa as pesquisas que analisam a relação entre as políticas de fundos e o financiamento da educação infantil. Nesse eixo as pesquisas abordam os efeitos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), aprovado em 1996 e o avanço da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb), aprovado em 2006. As pesquisas de Bassi (2001) e Cunha (2007) destacam como o processo de municipalização do Ensino Fundamental, desencadeado pelo Fundef, contribuiu para prejudicar o oferecimento da Educação Infantil. Amorim (2007) e Sampaio (2010) apresentam

resultados positivos decorrentes da aprovação do Fundeb, tanto no aumento do número de matrículas, quanto na remuneração dos professores da Educação Infantil, mas Souza (2014) analisou o custo/aluno/ano e constatou a insuficiência do fator de ponderação da Educação Infantil.

Conclusões

A pluralidade dos trabalhos analisados aqui aponta para a insuficiência de recursos destinados à Educação Infantil, considerada primeira etapa da Educação Básica pela LDB de 1996 e que passou a contar com uma parte obrigatória a partir de 2009. As pesquisas sinalizam para a existência de programas complementares como forma de compensar os recursos insuficientes, as dificuldades para garantir o direito à educação nessa etapa tendo em vista o fato de estar sob a responsabilidade dos municípios que, muitas vezes, não tem condições de atender a toda demanda, sobretudo na faixa etária não considerada obrigatória (0-3 anos). E, por fim, a análise das teses e dissertações sinalizou para a centralidade da política de fundos na temática do financiamento da Educação Infantil, tanto evidenciando os prejuízos sofridos pela etapa ao ficar de fora do Fundef, quanto os avanços obtidos com o Fundeb que, no entanto, mostram-se tímidos se considerado que a Educação Infantil ainda recebe menos recursos que as outras etapas da Educação Básica. De forma geral, as pesquisas sinalizam para a existência de muitos desafios a serem superados no que diz respeito ao financiamento da Educação Infantil.

Referências

AMORIM, E. P. **O esquema de financiamento da educação básica no Brasil (1998 a 2007):** atribuições e responsabilidades, fontes e distribuição dos recursos e sistema de incentivos na transição FUNDEF-FUNDEB. 2007. 151 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

BASSI, M. E. **Gestão e financiamento da educação básica:** repercussões do Fundef em sete municípios paulistas. 2001. 283 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

BORIO, J. C. **Gasto aluno em creches diretas**: estudo de caso em três municípios paulistas. 2015. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 ago. 2023.

CASSEMIRO, V. A. S. **Financiamento da oferta da educação infantil em instituições privadas contratadas com o poder público:** estudo de uma creche em Curitiba. 2019.115p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2019.

CUNHA, E. L. **Impactos do Fundef na Educação Infantil no município de Franca**. 2007. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

MACHADO, M. S. **Quando sobra pouco para sonhar:** O Financiamento da Educação em redes locais em três municípios do Estado do Rio de Janeiro. 2017. 193 p. Tese (Doutorado em Educação) - PUC Rio de Janeiro, 2017.

MESQUITA, M. C. G. D. **Política Pública de Financiamento da Educação Infantil no Estado de Goiás:** o desvelamento do real.2005. 130 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

OLIVEIRA, E. N. **O Financiamento Da Educação Infantil:** o Pro Infância no período de 2011 a 2021. 2022. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

PEREIRA, J. M. V. **Federalismo e financiamento da educação pública:** uma análise da equidade fiscal na Educação Infantil e Ensino Fundamental nos municípios brasileiros. 2018. 130 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

PINTO. I. R. R. **A Garantia do direito à educação de crianças e adolescentes pela via judicial:** análise das decisões judiciais do Supremo Tribunal Federal (2003-2012). 2014. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

RAMOS, M. E. G. **O Financiamento da Educação Infantil na Rede Municipal de Recife:** Um Olhar a Partir do Programa Pro Infância. 2021. 173 p. Dissertação (Mestrado em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

REIS, P. T. S. **Expansão da educação infantil no município de Belo Horizonte por meio de parceria público privada**. 2012. 129 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

SAMPAIO, M. L. C. **A passagem do FUNDEF para o FUNDEB em um município de Goiás.** Dissertação. 2010. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, 2010.

SANTOS, A. S. R. **Financiamento da educação no Brasil:** estudo de caso da prefeitura do município de São Paulo, 1986 a 1996. 1997. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SILVA, G. S. **Direito e financiamento na educação infantil de 0 de 3 anos** – um estudo exploratório dos processos de privatização no município de São Paulo.2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, 2020.

SILVEIRA, A. A. D. **Direito à educação e o ministério público**: uma análise da atuação de duas promotorias de justiça da infância e juventude do interior paulista. 2006. 263 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2006.

SOUZA, A. M. **Custo aluno/ano da educação infantil da rede pública municipal de ensino de Teresina-PI, em 2012**. 2014. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2014.

VIANA, M. P. **Recursos financeiros descentralizados para a escola pública:** uma política necessária. 2015. 381 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2015.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

O VAAR na Bahia: os municípios excluídos da complementação da União que se destina a melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades

Maria Aparecida Silva de Menezes

Tribunal de Contas do Estado da Bahia (TCE/BA), Salvador/BA – Brasil

cidatceba@gmail.com

Introdução

A Emenda Constitucional nº 108/2020 tornou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) uma política permanente, ampliando a complementação da União no financiamento da educação básica para o equivalente a, no mínimo, 23% do total de recursos aportados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios.

A distribuição dessa complementação da União passou a ser feita de três formas:

a) 10% para cada estado e para o Distrito Federal, "sempre que o valor anual por aluno (VAAF), [...], não alcançar o mínimo definido nacionalmente" (art. 212-A, inciso V, alínea a, da CF/1988);

b) no mínimo, 10,5% "em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT), [...], não alcançar o mínimo definido nacionalmente" (art. 212-A, inciso V, alínea b, da CF/1988);

c) 2,5% nas redes públicas que cumpram "condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei", alcancem "evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica" (art. 212-A, inciso V, alínea c, da CF/1988). A Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, denominou essa complementação de VAAR (BRASIL, 2020).

Com efeito, da passagem do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para o Fundeb houve um acréscimo de recursos de 37,3%, enquanto o número de estudantes cresceu 62,6% (BREMAEKER, 2010, p. 19). Além da conta não fechar, os municípios com poucas matrículas passaram a financiar o ensino médio, etapa de responsabilidade dos Estados. Isso ocorreu (e ainda ocorre) em função da diferença entre o débito e o crédito do Fundeb, contabilizado como despesa com manutenção e desenvolvimento do ensino para fins do cálculo do limite da educação do ente.

Tal mecanismo beneficia os municípios com maior porte demográfico, com plena capacidade arrecadatória, detentores de maior parcela de Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), em função dos critérios de transferência da cota

parte do imposto, e recebedores de maiores recursos via Fundeb, face ao número de matrículas que eles detêm. Alves e Pinto (2020, p. 13) afirmam que os "municípios muito dependentes do FPM [Fundo de Participação dos Municípios] são penalizados pelos mecanismos de transferência do Fundeb", e Bremaeker (2021, p. 3) expõe a seguinte explicação:

> Como os Municípios contribuem para o Fundeb com 20% das suas transferências constitucionais e não contribuem com sua receita de impostos (ao contrário da obrigatoriedade da aplicação de 25% dos seus impostos na função educação), os Municípios de menor porte demográfico, em sua maioria, acabam ajudando a financiar os alunos do Estado e dos Municípios de maior porte demográfico. É o que acontece com cerca de 1.700 Municípios, sendo que 80% deles possuem menos de 10 mil habitantes.

O Fundeb como política permanente não alterou essa dinâmica, mas pretende minorar esse cenário de prejuízo para os municípios menores, principalmente, com a complementação da União VAAT. Contudo, no presente estudo, dedicamos nossa análise às redes públicas da Bahia inabilitadas para receber, em 2023, a complementação da União VAAR, em função das condicionalidades que são impostas para o seu recebimento (art. 212-A, inciso V, alínea c, da CF/1988).

Em 07 de dezembro de 2022, a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca) chamou a atenção que a complementação da União estabelecida no art. 212-A, inciso V, alínea c, da CF/1988, por "[v]incular recursos a desempenho escolar das redes de ensino", penalizaria "os que já são penalizados" e premiaria "os premiados pelas condições econômicas, uma vez que é nos pequenos municípios do país e nas regiões mais remotas, marcadas pela ruralidade, que o desempenho é pior" (FINEDUCA, 2022, p. 4).

Nesse contexto, três questões norteiam esta análise: 1) quais condicionalidades não foram atendidas, em 2023, pelos municípios da Bahia? 2) qual a condicionalidade não atendida mais recorrente? e 3) qual o porte dos municípios que deixaram de ser contemplados com mais recursos, em função da condicionalidade não atendida mais recorrente?

Metodologia

Utilizamos a análise bibliográfica, conforme orientações de Lima e Mioto (2007), e análise documental, observando as lições de Cellard (2008). As fontes primárias foram a Constituição Federal, a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, e a relação publicada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com as redes de ensino inabilitadas à complementação VAAR/2023.

Resultados e Discussão

A complementação da União VAAR foi regulamentada por meio da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que estabeleceu as seguintes condicionalidades para o recebimento do equivalente a 2,5% do total de recursos aportados pelos Estados, Distrito Federal e municípios[1]:

[1] Conforme estabelece a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, a implementação do VAAR inicia em 2023, com 0,75%, em 2024 será de 1,5%, 2025 corresponderá a 2%, chegando aos 2,5% em 2026.

I. provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II. participação de pelo menos 80% dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

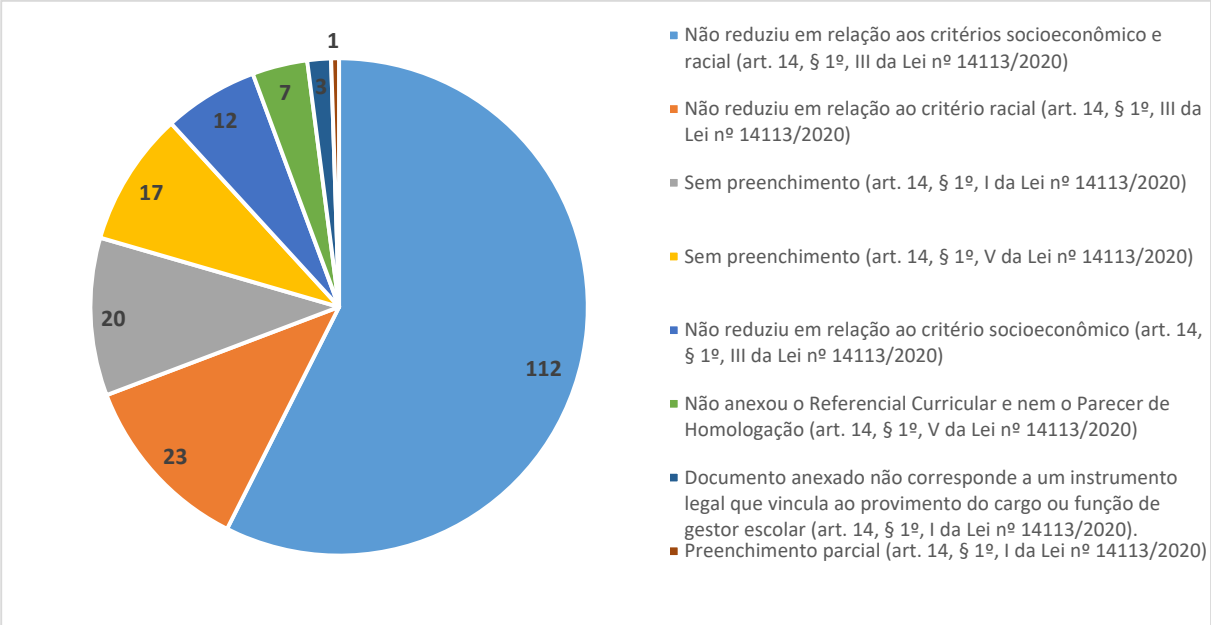
III. redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV. regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução (25% do ICMS)

V. referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular

O FNDE publicou a lista com as redes públicas de ensino inabilitadas pelo não cumprimento das condicionalidades. Vejamos no Gráfico 1 o quantitativo de municípios baianos inabilitados por condicionalidades:

Gráfico 1 – Quantitativo de municípios da Bahia inabilitados para receber a complementação da União VAAR, por condicionalidades - 2023



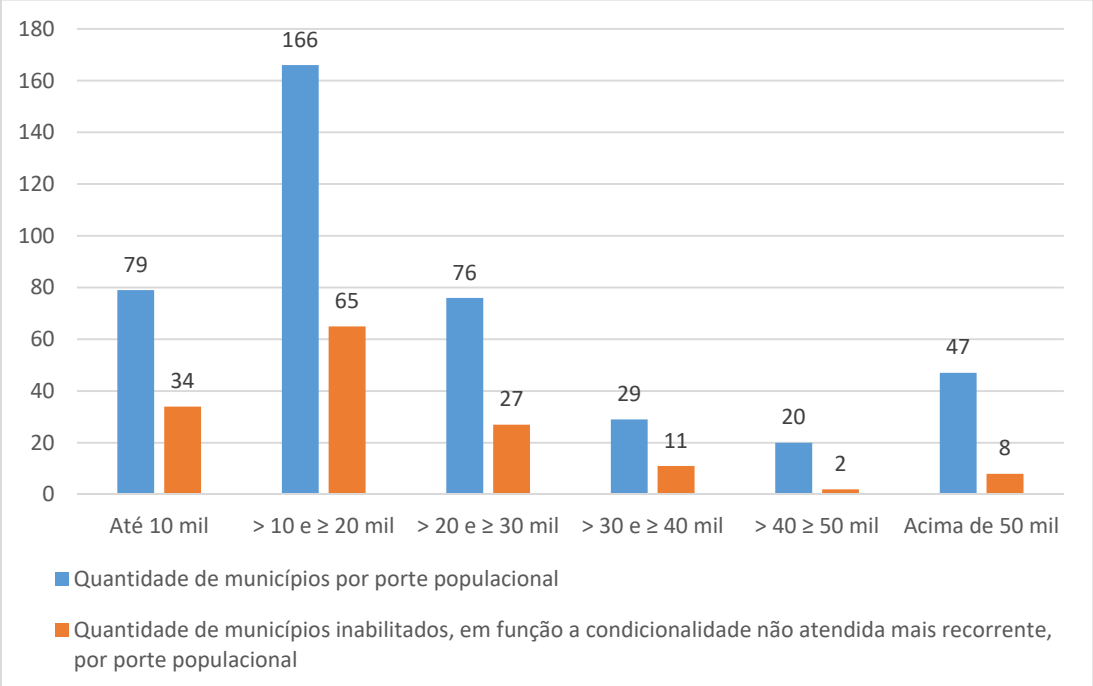
Fonte: Elaborado a partir dos dados do FNDE (2023).

Da análise dos municípios situados na Bahia, identificamos que 46,76% (195 do total de 417) foram inabilitados e que 35,25% (147 do total de 417) foram inabilitados por não ter reduzido as desigualdades em relação aos critérios socioeconômico e racial (art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020). Dentro do universo de municípios inabilitados da Bahia, o percentual corresponde a 75,38% (147 do total de 195).

Ao cotejar os 147 municípios da Bahia, que foram inabilitados em função da condicionalidade não atendida mais recorrente (redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação

da educação básica), com o quantitativo de sua população, verificamos a situação demonstrada no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Porte dos municípios inabilitados para receber a complementação da União VAAR, em função a condicionalidade não atendida mais recorrente - 2023



Fonte: Elaborado a partir dos dados do FNDE (2023) e IBGE (2023).

Verificamos no Gráfico 2 que quanto menor o porte populacional do município, maior é percentual de não atendimento da condicionalidade redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica. Nos municípios com até 10 mil habitantes, 43,04% não alcançou essa condicionalidade, nos municípios da faixa de 10 a 20 mil habitantes esse percentual cai para 39,16% e para a faixa de 20 a 30 mil reduz para 35,53%. Na faixa entre 30 e 40 mil observamos um ligeiro aumento no percentual de para 37,93%, enquanto as últimas duas faixas apresentam queda expressiva de 10,00% e 17,02%, respectivamente.

O cenário exposto revela que os estudantes dos municípios de pequeno porte, já penalizados pela dinâmica de transferência dos recursos do Fundeb (Alves e Pinto 2020; Bremaeker, 2021), estão sendo mais uma vez castigados exatamente pela complementação da União que se destina a melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades.

Conclusão

A análise empreendida na relação de municípios baianos inabilitados para receber a complementação VAAR corrobora com a projeção feita pela Fineduca (2022), uma vez que a 75,38% (147 municípios do total de 195 inabilitados) não alcançaram a condicionalidade de redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica.

Quando observamos o porte dos municípios, verificamos que 85,71% (126 municípios dos 147) apresentam população inferior a 30 mil habitantes. Esses municípios já sofrem

redução no financiamento da educação de sua população decorrente da dinâmica de transferência dos recursos do Fundeb (Alves e Pinto 2020; Bremaeker, 2021) e agora estão sendo excluídos da complementação da União que se destina, exatamente, a melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em. 22 jun. 2023.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Redes de ensino inabilitadas à complementação VAAR/2023 pelo não cumprimento de condicionalidades de melhoria de gestão previstas no art. 14, § 1º, incisos I a V, da Lei nº 14.113/2020**. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/2023-1/copy_of_RelatrioredesinabilitadascondicionalidadescomplementaoVAAR2023.pdf. Acesso em: 06 jul. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, Jean; DESLAURIERS *et al*. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Crístina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2021**: Arquivos atualizados em 10/07/2023. 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html. Acesso em: 22 jul. 2023.

FINEDUCA. Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. **Sem atendimento não há aprendizado:** O VAAR é muito mais que resultado. São Paulo, 2022. Disponível em: https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2022/12/2022_COUN-VAAR_Fineduca_VF.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000300004. Acesso em: 27 maio 2020.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Panorama do PDDE na Região Sul (2016-2021)

Rodrigo Meleu das Neves

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

rodrigomeleu@gmail.com

Nalú Farenzena

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

nalu.farenzena@gmail.com

Resumo

O objetivo do artigo é caracterizar a implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE), modalidade Básico, nas escolas públicas estaduais e municipais na Região Sul do Brasil, por meio de dados da Região e dos seus três estados. A caracterização abrange: quantitativos de escolas e matrículas; situação de funcionamento das escolas; adesão; recursos financeiros – repasses, saldos e percentuais de execução. A par da descrição abrangente são apresentados apontamentos com viés de monitoramento da execução do PDDE na Região Sul, na perspectiva de melhoria de sua eficácia, o que envolve ações das escolas e de órgãos executivos no âmbito dos governos federal e subnacionais.

Palavras-chave: **Programa Dinheiro Direto na Escola. Assistência Financeira da União na Educação Básica. PPDE na Região Sul. Políticas de Financiamento da Educação. Descentralização de Recursos Financeiros para Escolas.**

Overview of the PDDE in the South Region (2016-2021)

Abstract

The objective of the article is to characterize the implementation of the Direct Money at School Program (PPDE), Basic modality, in state and municipal public schools in the Southern Region of Brazil, using data from the Region and the three states. The characterization covers: number of schools and enrollments; operating status of schools; accession; financial resources – transfers, balances and execution percentages. Alongside the comprehensive description, notes are presented with a monitoring bias of the execution of the PDDE in the South Region, with a view to improving its effectiveness, which involves actions by schools and executive bodies within the scope of federal and subnational governments.

Keywords: **Direct Money at School Program. Union Financial Assistance in Basic Education. PPDE in the South Region. Education Financing Policies. Decentralization of Financial Resources for Schools.**

Panorama del PDDE en la Región Sur (2016-2021)

Resumen

El objetivo del artículo es caracterizar la implementación del Programa Dinero Directo en la Escuela (PPDE), modalidad Básica, en escuelas públicas estaduales y municipales de la Región Sur de Brasil, utilizando datos de la Región y de los tres estados. La caracterización cubre: número de escuelas y matrículas; estado operativo de las escuelas; adhesión; recursos financieros - transferencias, saldos y porcentajes de ejecución. Junto a la descripción integral, se presentan notas con sesgo de seguimiento de la ejecución del PDDE en la Región Sur,

con miras a mejorar su efectividad, lo que involucra acciones de las escuelas y órganos ejecutivos en el ámbito de los gobiernos federal y subnacionales.

Palabras-clave: **Programa Dinero Directo en la Escuela. Asistencia Financiera Sindical en Educación Básica. PPDE en la Región Sur. Políticas de Financiamiento de la Educación. Descentralización de Recursos Financieros para las Escuelas.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Política de Financiamento da Educação Especial na Educação Básica Paranaense (2008 a 2018): análise orçamentária

Gesilaine Mucio Ferreira
Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR – Brasil
gesimf@gmail.com

Jani Alves da Silva Moreira
Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR – Brasil
professorajani@hotmail.com

Maria Eunice França Volsi
Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR – Brasil
mefvolsi@gmail.com

Introdução

Esta pesquisa investiga as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial do estado do Paraná, de 2008 a 2018, no âmbito da educação básica, com ênfase no estudo do orçamento público executado para essa modalidade de ensino. O objetivo é analisar as implicações de tais políticas, especificamente da execução orçamentária, para a inclusão do público-alvo da educação especial (PAEE) nas classes comuns do ensino regular público paranaense no período descrito.

Apesar da vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008 (BRASIL, 2008), e da tentativa de radicalizar a inclusão do PAEE nas classes comuns do ensino regular, nas legislações nacionais de 2008 e 2009, o estado do Paraná optou pela política de inclusão responsável. As leis estaduais asseguram a escola regular como lócus preferencial da educação do PAEE, mas também a oferta de classes e escolas especiais aos alunos com graves comprometimentos ou especificidades linguísticas (PARANÁ, 2009; 2016).

Essa política foi legitimada com a aprovação da Resolução n° 3.600/2011, que autorizou a alteração na nomenclatura das escolas especiais de Escola de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial (EEBMEE) (PARANÁ, 2011) e da Lei n° 17.656/2013, que instituiu o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “Todos iguais pela Educação” (PARANÁ, 2013). Ambas asseguram a destinação de fundo público às EEBMEE sem fins lucrativos para a oferta de educação especial.

Considerando o exposto, delimitou-se a seguinte questão problema para a pesquisa: quais as implicações da política paranaense de manutenção de classes e escolas especiais e de destinação de verbas públicas ao custeio da rede privada conveniada para a inclusão do PAEE nas classes comuns da escola pública de educação básica regular, de 2008 a 2018?

A pesquisa se justifica pela realização de um balanço do financiamento da educação especial paranaense na primeira década da PNEEPEI, de 2008 a 2018. Ademais, o aspecto financeiro é essencial para a efetivação da inclusão do PAEE nas classes comuns apregoada na PNEEPEI.

Metodologia

Realizou-se uma pesquisa documental e quali-quantitativa ancorada no materialismo histórico e dialético. Dentre as fontes basilares da investigação, estão os decretos, as deliberações, as leis, os projetos de lei, as resoluções referentes às políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial na educação básica paranaense e os documentos orçamentários, como os demonstrativos de despesas da Subfunção 367 – Educação Especial e da Subfunção 368 - Educação Básica, de 2018 a 2018. Essas fontes foram obtidas em portais oficiais do estado, como os portais do Sistema Estadual de Legislação da Casa Civil do Paraná, da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR), da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP) e no Portal da Transparência do Estado do Paraná.

Os valores orçamentários foram deflacionados com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) de dezembro de 2018, obtido no portal do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA DATA ([2022]).

Resultados e Discussão

A política de educação especial do estado do Paraná, de 2008 a 2018, é marcada pela garantia da oferta da educação especial em instituições privadas sem fins lucrativos (IPSFL) com recursos públicos. Alguns documentos, como o Plano Estadual de Educação/PEE 2015-2025 (PARANÁ, 2015a; 2015b) e a Deliberação n° 02/2016 (PARANÁ, 2016), incumbem o poder público estadual de garantir o atendimento preferencial do PAEE na rede pública de ensino, mas também preveem a realização de convênio ou parceria com as IPSFL para a oferta da educação especial, o que resulta na destinação de fundos públicos a tais instituições.

É notória a ênfase na parceria público-privada (PPP) nas políticas de financiamento da educação especial do Paraná, de 2008 a 2018, não apenas no seu conteúdo, mas na grande quantidade de garantias legais ao custeio das entidades mantenedoras de EEBMEE privadas sem fins lucrativos em detrimento da educação especial pública. Destacam-se as Resoluções n°s 3.616/2008, 3.600/2011, 7.863/2012, 1.476/2018 e 2.924/2018 e a Lei n° 17.656/2013 (PARANÁ, 2008; 2011; 2012; 2018a; 2018b; 2013).

A investigação do orçamento público da educação especial de 2008 a 2018, especificamente das despesas liquidadas no período, confirma o repasse de parcela significativa do orçamento público dessa modalidade da educação para o custeio de EEBMEE privadas sem fins lucrativos, conforme os demonstrativos de despesas da Subfunção 367 – Educação Especial (PARANÁ, [2022b]) e da Subfunção 368 - Educação Básica (PARANÁ, [2022c]).

No tocante a obtenção dos dados orçamentários, é importante destacar que um maior detalhamento das despesas liquidadas da subfunção 367 foi possível apenas nos anos de 2008 a 2011. De 2012 a 2014, não contavam valores na subfunção 367. Ademais, ao analisar as despesas liquidadas da função 12 – Educação da SEED-PR por subfunções (2008 a 2018)

observou-se que a partir de 2012 passou a constar a subfunção 368 - Educação Básica e a maior parte dos valores das despesas de outras subfunções, como a subfunção 367, foi agregada à subfunção 368, que registrou uma média de 93,58% do total das despesas liquidadas da SEED de 2012 a 2018 (PARANÁ, [2022a]). Do total das despesas liquidadas da subfunção 367, de 2008 a 2018, o maior percentual advém do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (67,86%), mesmo que os valores desse fundo tenham sido informados somente nos anos de 2008 a 2011 (PARANÁ, [2022b]).

Em relação ao total das despesas liquidadas da educação especial nas subfunções 367 e 368[1] (Tabela 1), identificou-se que uma média de 42,39% das despesas, dos anos de 2008 a 2011, correspondia aos valores repassados às IPSFL, sendo que uma média de 98,19% deste percentual se refere às APAEs. Em relação aos anos de 2012 a 2018, os dados obtidos indicam que, do total das despesas liquidadas da educação especial, um percentual médio de 99,97% corresponderia às despesas com IPSFL. Contudo, esse percentual não pode ser considerado real em função de os valores não serem devidamente discriminados nos demonstrativos, por exemplo, a ausência dos valores referentes às despesas do FUNDEB, de 2012 a 2018, maior fonte de recurso da educação. Do total das despesas liquidadas das IPSFL, de 2008 a 2018, um percentual médio de 98,01% diz respeito ao custeio das APAEs.

Tabela 1 – Despesas liquidadas da educação especial paranaense – subfunções 367 e 368 (2008 a 2018)

Ano	Educação Especial	Educação Especial IPSFL	Educação Especial APAES
2008	296.330.670,60	150.611.348,08	141.790.925,06
2009	310.311.231,61	136.491.198,07	136.491.198,07
2010	313.519.880,89	120.166.531,16	120.166.531,16
2011	307.996.104,19	112.153.929,73	110.590.901,86
2012	106.553.833,83	106.553.833,83	106.553.833,83
2013	106.692.507,75	106.692.507,75	106.692.507,75
2014	99.114.369,14	99.114.369,14	99.114.369,14
2015	104.989.899,66	104.791.218,96	96.777.375,81
2016	95.092.391,57	95.092.391,57	91.188.135,71
2017	156.404.791,63	156.362.506,39	152.854.070,04
2018	173.507.365,71	173.505.082,30	172.367.480,74

Fonte: Elaborado pelos autores (2023) a partir de Paraná ([2022b; 2022c]).

Esta pesquisa evidenciou a ampliação legal e real da parceria público-privada na educação especial do estado. Cabe destacar que apesar da peculiaridade paranaense de opção pela manutenção das classes e escolas especiais, a sua garantia via parceria com o Terceiro Setor (privado sem fins lucrativos) se insere no movimento global de acumulação

[1] Na subfunção 368, foram identificados apenas dados referentes às despesas correntes das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) dos anos de 2012 a 2014, 2016 e 2018 (PARANÁ, [2022c]).

flexível e neoliberal do capital de desresponsabilização do Estado em relação à questão social. A transferência da questão social para o Terceiro Setor não ocorre porque ele é mais eficiente ou apenas para reduzir os gastos estatais. Implica a superação da ideia de direitos humanos universais vinculados às políticas sociais estatais e a desoneração do capital quanto a essas políticas, a fim de liberá-las para serem apropriadas pelo mercado (MONTAÑO, 2002), como estratégia de ampliação das fontes de lucro e de capitalização da educação (RIKOWSKI, 2017).

Conclusões

Em resposta ao problema proposto, entende-se que a primeira implicação da manutenção de verbas públicas paranaense às IPSFL que ofertam educação especial é orçamentária e financeira, pois uma parcela significativa dos fundos públicos dessa modalidade da educação (uma média de 42,39%, de 2008 a 2011), foi destinada à rede privada conveniada. Esses recursos poderiam ter sido aplicados à educação dos alunos PAEE matriculados nas classes comuns da educação básica regular pública.

Essa dinâmica, promove, como segunda implicação, a precarização do processo de inclusão dos alunos PAEE nas classes comuns públicas, pois deixa de se investir em recursos físicos e humanos essenciais à melhoria da qualidade da educação ofertada a esses alunos no ensino comum; qualidade concebida como a socialização e a apropriação dos conhecimentos científicos acumulados historicamente.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SECADI, 2008.

IPEA DATA. Macroeconômico. **IPEA DATA**, [2022].

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

PARANÁ. **Anexo único:** Plano Estadual de Educação (2015-2025). Curitiba: SEED; SETI, 2015a.

PARANÁ. **Deliberação n° 02/2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE, 2016.

PARANÁ. **Lei n° 17.656, de 12 de agosto de 2013**: institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “Todos iguais pela educação”. Curitiba: [*s. n.*], 2013.

PARANÁ. **Lei n° 18.492, de 24 junho de 2015**. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Curitiba: SEED; SETI, 2015b.

PARANÁ. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba: [*s. n.*], 2009.

PARANÁ. **Portal da transparência**. Despesas – gastos públicos – consulta detalhada da despesa - órgão 41 Secretaria de Estado da Educação - função 12 educação – exibir todas as subfunções (2008 a 2018). Curitiba: [*s. n.*], [2022a].

PARANÁ. **Portal da transparência**. Despesas – gastos públicos – consulta detalhada da despesa - função 12 educação - subfunção 367 educação especial – exibição completa das demais opções (2008 a 2018). Curitiba: [*s. n.*], [2022b].

PARANÁ. **Portal da transparência**. Despesas – gastos públicos – consulta detalhada da despesa - subfunção 368 educação básica - exibição completa das demais opções (2008 a 2018). Curitiba: [*s. n.*], [2022c].

PARANÁ. **Resolução n° 3.616, de 31 de julho de 2008**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. **Resolução n° 3.600, de 18 de agosto de 2011**: Autoriza a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Curitiba: SEED, 2011.

PARANÁ. **Resolução n° 7.863, de 28 de dezembro de 2012**. Curitiba: SEED, 2012.

PARANÁ. **Resolução n° 1.476, de 4 de abril de 2018**. Curitiba: SEED, 2018a.

PARANÁ. **Resolução n° 2.924, de 2 de junho de 2018**. Curitiba: SEED, 2018b.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Política de fomento às escolas de Ensino Médio em tempo integral: primeiras aproximações

Jean Lopes Ordéas Nascimento
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil
jean.ordeas@gmail.com

Isabel Granzotto Llagostera
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil
isabel.llagostera@usp.br

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar os desdobramentos do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, criado pela Medida Provisória nº 746/2016 e regulamentado pela Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, para a ampliação das matrículas em tempo integral. O referido programa, criado na esteira da reforma do ensino médio, apresenta como justificativa nas considerações do Decreto de sua criação, entre outras, a necessidade de contribuir para o alcance da meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que estabelece que até o final da vigência do PNE, o Brasil deve: "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica" (Brasil, 2014). Para tanto, o Decreto assevera em seu Artigo 2º o objetivo do Programa:

> O Programa tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação - SEE que participarem do Programa. (BRASIL, 2016).

A portaria estabelece que o programa terá duração de quatro anos, bem como número máximo de escolas e matrículas a serem contempladas em cada estado; não atribui orçamento fixo para o programa e os repasses dependem de disponibilidade orçamentária, cujo valor seria disposto posteriormente, via resolução, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, órgão responsável pelo repasse dos recursos às escolas selecionadas por meio de edital.

O valor a ser repassado às Secretarias Estaduais de Educação- SEE, por aluno de escola selecionada pelo programa, foi fixado em R$ 2.000,00 (dois mil reais) e também foi estabelecido um número mínimo e máximo de matrículas e de escolas que poderiam ser contempladas por estado pelo programa. Quanto ao tempo de duração, o primeiro edital dispunha em 48 (quarenta e oito) meses, entre a adesão, acompanhamento e avaliação dos resultados. Esse prazo foi ampliado para 10 (dez) anos, em Portaria subsequente. Postas as condições objetivas do EMTI, este trabalho pretende estimular a discussão sobre como desenvolveu-se e em que estágio está o referido programa, buscando identificar se alcançou ou não o objetivo expresso na Portaria pela qual foi criado.

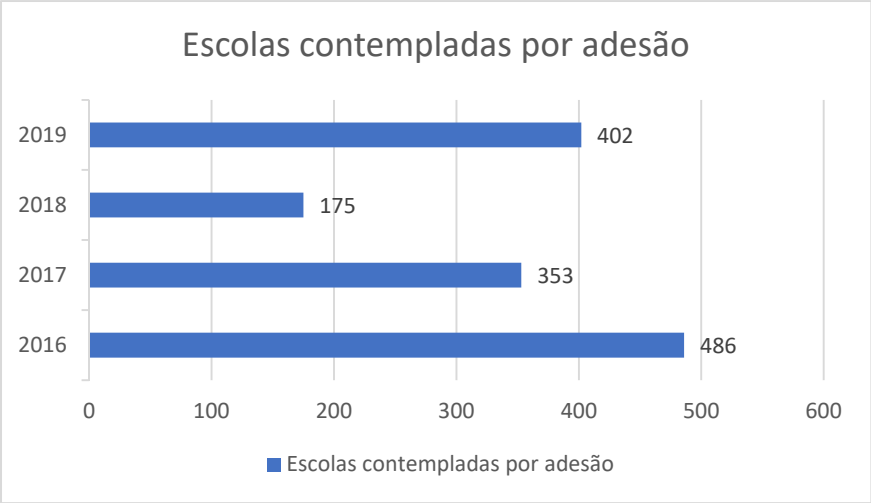
Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório, de abordagem qualitativa (MINAYO, 2002), tendo utilizado majoritariamente consulta a documentos e sites oficiais para alcançar o objetivo estabelecido, configurando-se, portanto, como uma pesquisa documental (LAKATOS E MARCONI, 2003), baseando-se principalmente em dispositivos primários, a saber: Medida Provisória nº 746/2016; Portarias nº 1.145/2016; nº 727/2017; nº 1.023/2018 e nº 2.116/2019. Esse esboço metodológico confluiu para os objetivos deste trabalho, na medida em que o arcabouço legal nos possibilitou conhecer as normativas, e outras produções como (SILVA, 2023) e (ANDRADE, 2021), nos permitiram ter contato com relatos e análises de experiências práticas sobre o tema, subsidiando assim a presente reflexão.

Resultados e Discussão

Os dados do EMTI, disponíveis no painel de monitoramento[1] do Ministério da Educação – MEC apontam que foram abertos quatro períodos de adesão: o primeiro no ano de 2016, na sequência em 2017, 2018 e 2019. O total de escolas selecionadas nas chamadas em dezembro de 2022, conforme dados atualizados na referida plataforma do MEC, é de 1.416 escolas, distribuídas em 876 municípios, nas 27 unidades da federação, abrangendo um total de 359.734 matrículas de EMTI fomentadas pelo programa. No gráfico 1 é possível verificar a quantidade de adesões por chamada.

Gráfico 1



Fonte: elaborado pelos autores com dados do painel do MEC.

Inicialmente os dados chamam a atenção pela inconstância de adesões às chamadas, visto que o número de escolas que aderiram não apresenta um padrão médio de uma chamada para outra. É possível inferir ainda, dada a pequena quantidade de escolas que foram selecionadas para participar, que o programa assume caráter experimental. Sobretudo considerando o universo de escolas de ensino médio existentes no país que, segundo o censo

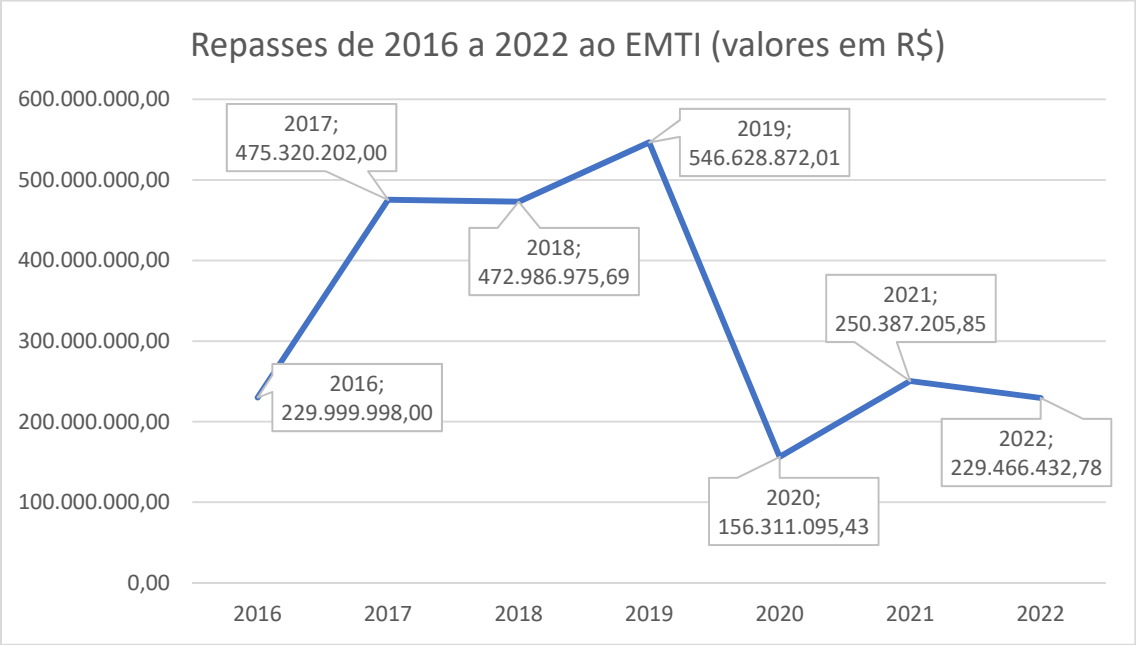
[1] Observatório UFA. Painel de Monitoramento Ministério da Educação. Disponível em: https://painelnovoensinomedio.mec.gov.br/painel. Acesso em: 28 ago. 2023.

escolar de 2022, é de 29.413. Assim, o total de escolas (1.416) selecionadas pelo EMTI, representa 4,81% das escolas de ensino médio existentes no Brasil.

O número de matrículas do programa segue aumentando ano após ano, passando de 89.672 no ano de 2017, para 359.734 no ano de 2021. Esse fluxo segue a tendência geral do aumento de matrículas em tempo integral no ensino médio, conforme revela o censo escolar de 2022. Contudo, é importante observar que atualmente existem cerca de 6.895.219 matrículas de ensino médio na rede pública[2] e, desse montante, 1.371.830 são matrículas em tempo integral, valor que representa aproximadamente 20% das matrículas dessa etapa de ensino na rede pública. Considerando esse contexto, o quantitativo de matrículas fomentadas pelo programa EMTI, representa cerca de 26,2% do total de matrículas no ensino médio em tempo integral vigentes no Brasil e, aproximadamente, 5,2% do total de matrículas do ensino médio na rede pública.

Ao analisar o Painel de Monitoramento foi possível identificar que houve uma redução no financiamento do programa entre os anos de 2019 e 2022. Entretanto, apesar do decréscimo de financiamento do programa nestes últimos três anos, as matrículas têm aumentado. É possível que a queda do repasse entre 2019 e 2021 tenha ocorrido devido a pandemia de Covid- 19, dado que as escolas não estavam, durante este período, mantendo jornada regular. Contudo, ainda não houve recomposição do repasse ao patamar de 2019 e dos anos anteriores, mesmo com a retomada total das atividades escolares. Ao todo, o painel do MEC informa que de 2016 a 2022 o programa repassou mais de R$ 2,154 bilhões para as SEEs fomentarem o EMTI. Os números disponíveis mostram que, na prática, até 2019 o valor repassado por matrícula foi superior ao previsto nas Portarias (R$ 2.000,00), ficando abaixo disso a partir de 2020. Para ilustrar os valores dos repasses por ano, bem como o decréscimo no mesmo, o gráfico 2 apresenta o histórico de 2016, ano de início do programa, a 2022, data da última atualização do painel.

Gráfico 2



Fonte: elaborado pelos autores com dados do painel do MEC.

[2] Somadas as três séries.

Ao analisar a implementação do EMTI na Bahia, (SANTOS, 2023, p. 122) chama a atenção para o fato de que os valores repassados pelo FNDE "...embora calculados com base no número de matrículas das unidades escolares, os valores não precisam ser gastos proporcionalmente ao número de matrículas em cada uma dessas escolas...". Ou seja, mesmo escolas que participam do programa, não possuem a certeza de receber os recursos equivalentes, visto que essa gestão é realizada diretamente pela SEE. Essa incerteza pode gerar um processo de desigualdade dentro do próprio programa, além da possibilidade de não recebimento da totalidade dos recursos devidos também fragilizar o planejamento educacional daquele estabelecimento de ensino.

Em perspectiva semelhante, (ANDRADE, 2021), ao pesquisar os processos de regulação do EMTI, no estado de Minas Gerais, aponta que, o aumento da carga horária, sem o proporcional aumento da infraestrutura, dos recursos humanos e, sem considerar as experiências locais anteriores com o EMTI, pode agravar problemas como o da evasão escolar.

Conclusões

Dentre os pontos, chamam a atenção o caráter experimental e temporário do programa, visto que o número de escolas (572) e matrículas (257.400) estabelecidos como limite para adesão na primeira Portaria (1.145/2016) foram bastante tímidos, se considerado o universo geral de escolas e matrículas no ensino médio público e, inicialmente, o programa tinha validade de apenas quatro anos, sendo a partir da segunda portaria ampliado para dez anos. A falta de previsão orçamentária, reforça essa percepção. É importante ainda, avaliar os motivos que levam ao crescimento contínuo do número de matrículas dentro do programa, mesmo com a redução orçamentária. Pesquisas levam a crer que o aumento contínuo das matrículas na educação em tempo integral, se dá por meio dos esforços dos estados, que possuem programas próprios de estímulo à Educação em Tempo Integral.

Por fim, é necessário refletirmos sobre o planejamento para a ampliação e previsibilidade dos recursos para a implementação e manutenção de escolas em tempo integral, de modo a preservar a qualidade do ensino ofertado, evitando deste modo a criação de diferenças educacionais dentro de um mesmo sistema, bem como atentar para a valorização contínua dos docentes.

Referências

ANDRADE, C. R. B. de. **O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais**: os processos de regulação transnacional, nacional e local. 2021. 277 f. 2021. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Gradução em Educação–Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016a. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei

nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 23 set. 2016.

BRASIL. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, **Diário oficial da União**. 2 de março de 2017.

LAKATOS, E. M. de A.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

Observatório UFA. **Painel de Monitoramento Ministério da Educação**. Disponível em: https://painelnovoensinomedio.mec.gov.br/painel. Acesso em: 28 ago. 2023

SANTOS, C. C. de F. et al. **Educação (em tempo) integral?** Uma análise do programa de Fomento às escolas de Ensino médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022). 2023.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Política Estadual de Descentralização Financeira a Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro

Luciana Bandeira Barcelos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

lubbarcelosrj@gmail.com

Resumo

Neste trabalho, recorte de uma tese de doutorado já defendida, que investigou a participação e o controle social na gestão financeira de Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) por constituir parte integrante da política pública de financiamento da educação no país, intenciono refletir sobre a política estadual de descentralização financeira aos CEJA. A pesquisa de origem, um estudo de casos, realizado em cinco CEJAs, no estado do Rio de Janeiro, objetivou compreender como se faz o exercício do controle social, e se esse exercício e a participação que ele exige contribuem para a qualidade da gestão pública escolar. Realizei levantamento documental e observação sistemática desses espaços e por meio de questionários, captei concepções de estudantes, professores e funcionários; e complementarmente entrevistei, também, gestores, buscando saber como, por que, e para que se participa e se exerce o controle social nos CEJA. Há que se ressaltar que, em escolas praticamente sem recursos, a política estadual de descentralização financeira, pode ser positiva e representar autonomia, mesmo pequena e insuficiente, mas não se pode perder de vista que não há gerenciamento capaz de efetivar políticas públicas sem recursos financeiros suficientes.

Palavras-chave: **EJA. CEJA. Descentralização financeira.**

Para início de conversa...

Embora com origem contraditória e movimentando pequena parte dos recursos destinados à educação, a política pública de descentralização financeira pode impactar significativamente uma escola pública, porque encerra a possibilidade de intervir e modificar o espaço e as condições em que funcionam e constitui elemento indutor do processo de gestão democrática, ao demandar maior envolvimento da comunidade escolar nos processos decisórios internos, pois sua efetivação enseja a criação de órgãos de acompanhamento e controle social em cada uma das instâncias a que se destinam os recursos.

Especialmente se essa escola for um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) considerando-se seu modo de oferta singular e o público que atende.

CEJAs são unidades escolares de oferta exclusiva de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis fundamental e médio, em modo semipresencial, por módulos. Funcionam no estado do Rio de Janeiro desde 1976, e desde 2011 encontram-se em sistema de gestão compartilhada entre a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, por intermédio da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro(CECIERJ), compondo a Rede CEJA, constituída por 58 unidades escolares, sendo 36 CEJA e 22 unidades vinculadas, distribuídas

em 47 municípios do estado do Rio de Janeiro e atendendo a 58.779 alunos, conforme dados do Educacenso 2022.

Como escola de modalidade EJA, os CEJA carregam o que nós, pesquisadores do campo, comumente chamamos de “marcas da EJA”. Em se tratando de um CEJA, às essas marcas, junta-se a perspectiva da educação a distância, e o modo como historicamente se constituíram.

Nesse sentido, pensar os impactos que os recursos advindos das políticas de descentralização financeira em curso promovem no interior dessas unidades escolares, implica refletir sobre o modo como esses recursos chegam às unidades CEJA e são por ela gestionados.

Questão que ocupou o centro de uma tese de doutorado já defendida, que objetivou compreender como se faz o exercício do controle social sobre recursos financeiros descentralizados diretamente aos CEJA, e se esse exercício e a participação que ele exige contribuem para a qualidade da gestão pública escolar, e que impulsionou a proposição deste trabalho, onde intenciono refletir sobre a política estadual de descentralização financeira aos CEJA.

Metodologia

Nesta investigação, o tamanho da amostra, 5 unidades CEJA, situadas na região metropolitana da cidade, o número de informantes (1539), a complementaridade dos instrumentos utilizados, o olhar voltado para a contextualização das realidades em que sujeitos operam práticas educativas e as informações obtidas em campo, definiram um modelo de pesquisa quantiqualitativo que, em ambientes complexos, possibilitou apreender aspectos generalizantes e não somente singulares da atuação dos sujeitos da comunidade escolar nos CEJA investigados.

Política estadual de descentralização financeira aos CEJA

Conforme a legislação estadual vigente e informações obtidas em documentos editados pelo governo do estado, observa-se que desde 1983 havia repasse de recursos financeiros às escolas estaduais, por meio de um sistema de adiantamento, considerado excepcional, mas que funcionou, de forma precária, até os anos finais da década de 1990, embora sem regularidade nos repasses, na forma como os concebemos hoje. Constatou-se também, a existência, em algumas escolas, de Associações de Pais e Mestres ou Caixa Escolar, que arrecadavam recursos por meio de contribuições individuais e realização de eventos.

Dados obtidos na fase exploratória da pesquisa, confirmados posteriormente em campo, apontam que tais recursos não chegavam aos CEJA. Conforme relato de gestores, antes da criação das Associações de Apoio a Escola (AAE) — unidades executoras responsáveis pela gestão financeira das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, iniciada a partir de 1995 — os CEJA nunca receberam nenhum recurso direto e dependiam única e exclusivamente dos materiais enviados pela SEEDUC — adquiridos em grande escala e pensados para escolas “regulares”, tais como giz, apagadores, cadernos, material de limpeza em geral, carbono, álcool, mobiliário destinado a crianças etc. — e de recursos que pudessem gerar.

Somente após a criação das AAE, os CEJA passam a receber recuros de modo direto. Inicialmente, a metodologia aplicada para cálculo dos recursos para manutenção e alimentação escolar destinados aos CEJA era semelhante à aplicada a escolas regulares, referenciada ao número de alunos. Com o passar do tempo, a SEEDUC, definiu outros critérios para cálculo do repasse que consideravam o modo singular de funcionamento da escola, e o fato de, em maioria, os CEJA não terem prédio próprio, o que significava, quase sempre, um espaço menor para manter.

Entre 2005 e 2008, o valor mínimo recebido mensalmente por um CEJA com 2000 alunos chegava a R$5.000,00, repassados às A.A.E., em 10 parcelas mensais, destinados à despesas de alimentação escolar, aquisição de equipamentos e custeio; o valor máximo podia chegar, para CEJA com mais de 2000 alunos a R$8.000,00 por parcela.

Posteriormente, a Resolução SEE/RJ n.3819, de 2008, refez o cálculo aplicado para a aquisição de alimentação escolar. Os CEJA passaram, então, a receber um valor mensal de R$800,00 reais para um conjunto de 100 alunos (média de frequência diária), até um valor máximo de R$6.400,00 para uma frequência acima de 800 alunos. O cálculo de repasse de recursos destinados à manutenção permaneceu inalterado.

Essa metodologia de repasses persistiu até maio de 2014 quando, por força de nova Resolução, decorrente do compartilhamento de gestão, alteravam-se tanto a responsabilidade pelo repasse, quantos procedimentos.

A Portaria CECIERJ/PRES n. 281 estabeleceu novo sistema de cálculo — relacionado ao número de alunos ativos, calculado pelo Sistema de Controle Acadêmico (SCA), a estrutura física e ao número de unidades vinculadas —, e periodicidade de repasses, que passava a ser trimestral e de modo não cumulativo, definindo previamente valores a serem repassados, que variavam entre R$5.000.00 e R$13.750,00 conforme número de alunos e entre R$3.750,00 e R$5.000,00, relacionados a estrutura física.

Em dezembro de 2020, ocorreu nova alteração no sistema de repasse de recursos descentralizados para os CEJA, com a publicação da Portaria CECIERJ nº 507, que estabelece novos critérios, definindo que os valores serão distribuídos de acordo com o quantitativo de alunos de cada unidade escolar, declarados no Censo Escolar do ano anterior ao do repasse, obedecendo a seguinte metodologia: VT = AR x D x C Sendo: VT = Valor a ser transferido. AR = Número de alunos registrados no Censo Escolar do ano anterior ao do repasse. D = Número de dias letivos. C = Valor per capita, observando-se o valor de R$ 0,15 por aluno para merenda escolar e R$ 0,40, destinado à manutenção.

Em relação a periodicidade, manteve-se a trimestralidade e acenou-se com a possibilidade de atualização de valores, de acordo com a disponibilidade orçamentária, levando-se em consideração, para tanto, o número de alunos registrados no SCA, na data base de 31/05.

A portaria estabelece valor mínimo trimestral de R$ 3.000,00 (três mil reais), caso a aplicação da fórmula prevista neste artigo, resulte em montante de recursos financeiros inferior a este valor e ainda que as unidades escolares receberão recursos financeiros complementares à manutenção de sua infraestrutura, conforme descrição e valores atualizados pelo IPCA: I - manutenção de unidades escolares até 400 m2 - R$ 5.000,00; II - até 1000 m2 - R$ 8.000,00; III - até 2000 m2 - R$ 12.000,00; IV - acima de 2000 m2 - R$ 17.000,00.

Resultados e discussão

O acesso de forma direta a recursos financeiros permite o atendimento a necessidades mais imediatas, cotidianas, minimizando dificuldades do dia a dia, além de possibilitar o envolvimento de sujeitos nos processos decisórios da escola, embora não represente garantia de acompanhamento e uso adequado dos recursos, nem de sua adequação às reais necessidades das escolas.

Do campo empírico emergiram diversos conteúdos relacionados às categorias participação e controle social, referentes à identificação de que compreensões os sujeitos têm de participação e do modo como fazem/podem fazer o exercício do controle social na gestão financeira dos CEJA. Também os motivos para não participar foram atentamente observados.

Quanto ao exercício do controle social sobre recursos financeiros, especificamente, os dados produzidos divergiram bastante. Utilizando observações empíricas e entrevistas complementarmente aos dados de questionários, é possível afirmar que este controle tem sido pouco exercido, estando restrito aos aspectos formais que o organizam.

As poucas ações apontadas de exercício do controle social demonstram sentidos de participação assumidos pelos sujeitos, que alternam a participação institucionalizada, restrita e burocrática, à compreensão da participação como direito e, para alguns, até mesmo como tomada da palavra e ocupação de espaço público, o que parece indicar a necessidade urgente de se repensarem espaços de participação na escola e o modo como vêm sendo utilizados.

À guisa de conclusão

É certo que se precisa avançar nas questões referentes à gestão financeira das escolas públicas, mas sem perder de vista que não há gerenciamento capaz de efetivar políticas públicas sem recursos financeiros. A exemplo do que afirma Pinto (2014), “dinheiro faz sim diferença”, especialmente quando se trata de questões historicamente relegadas a segundo plano, como o caso da educação, e mais ainda da EJA.

Em escolas praticamente sem recursos, o impacto da política de descentralização pode ser positivo e representar autonomia, mesmo pequena e insuficiente, mas que encerra a possibilidade de resolver, ainda que provisoriamente, problemas do dia a dia. Para gestores e demais envolvidos no cotidiano escolar, o acesso a recursos financeiros, mesmo insuficientes, é melhor do que a alternativa anterior dos sistemas, de submeter pequenos problemas à avaliação de órgãos de conservação de bens públicos, antes de chegar a uma solução, o que não se obtém em pouco tempo, nem sem muita insistência.

Referências

PINTO, José Marcelino de Rezende. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. **Revista Arquivos analíticos de políticas educativas**, Arizona, Estados Unidos, vol. 22, p. 1-17, 2014.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Problemas nas Prestações de Contas do PDDE: um estudo em números

Regina Maria Duarte Scherer
Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Porto Alegre/RS – Brasil
reginascherer@yahoo.com.br

Lucia Medeiros de Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil
luppgedu@gmail.com

Introdução

Este estudo propõe-se a retratar situações identificadas como problemas nas prestações de contas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), nos estados da Região Sul: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O recorte temporal estabelecido foi o período de 2017-2021, e a análise foi realizada a partir das informações extraídas dos relatórios do Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC) e dos relatórios de consulta junto ao PDDE Info. O objetivo pretendido foi verificar, através do monitoramento, os desdobramentos relacionados à prestação de contas do PDDE, em sua execução como política pública de financiamento. Para esta finalidade, entende-se que o monitoramento corresponde ao processo sistemático e contínuo de acompanhamento de uma política, projeto ou programa, baseado em um conjunto restrito, periódico e significativo de informações, oportunizando uma avaliação situacional rápida, além de identificação de fragilidades na execução. Esta ação é realizada na intenção de "subsidiar a intervenção oportuna e a correção tempestiva para o atingimento de seus resultados e impactos". (JANUZZI, 2013, p.32).

Dentre os achados/resultados obtidos foi possível identificar que a maior parte das entidades analisadas está em situação de adimplência, o que contribui para o acesso aos recursos repassados pelo programa. Chamam atenção no entanto, o vultoso número de escolas públicas que ainda não possuem a organização local necessária para recebimento e gestão dos recursos, o que limita a autogestão e participação da comunidade local legalmente previstas. Outro ponto que também aparece como demanda de atenção são os casos de inadimplência de prestação de contas que, embora não sejam a maioria, abarcam uma soma significativa de possíveis alunos atingidos pelo não recebimento do recurso. Esses fatores apontam para a necessidade de acompanhamento e aprimoramento dos processos de implementação e monitoramento.

A seguir, descreve-se a metodologia utilizada para este levantamento, seguida da discussão dos dados analisados e alguns dos resultados obtidos, com encerramento pela conclusão.

Metodologia

Foi adotada como metodologia a abordagem quanti-qualitativa em educação (FLICK, 2009; SOUZA; KERBAUY, 2017), e o estudo foi operacionalizado pela análise de dados oriundos do sistema SiGPC. Para fins da verificação pretendida utilizou-se a extração de dados obtidos neste mesmo sistema, por meio do qual se buscou o histórico das prestações de contas das entidades público-alvo do programa na Região Sul do país. As categorias definidas nas normativas do FNDE para fins de classificação das prestações de contas das entidades foram utilizadas como parâmetro para a aglutinação das informações, e no caso deste levantamento sua distinção se deu para as categorias de *adimplentes* e *inadimplentes*. Os casos identificados e seu agrupamento subsidiaram as inferências que estão postas neste estudo e as consultas para o detalhamento quanto aos mesmos foram realizadas no sistema de consulta pública do PDDE Info.

Discussão e Resultados

Para a análise inicial dos problemas nas prestações de contas do PDDE Básico, partimos do levantamento de informações que estão sistematizados no Quadro 1:

Quadro 1 – Dados Gerais dos estados da Região Sul

UNIDADE FEDERATIVA	População Censo 2022	Nº de Municípios	Escolas Estaduais	Escolas Municipais	Total Escolas Públicas	Escolas Sem UEx
PARANÁ	11.443.208	399	2.141	5.158	7.299	393
RIO GRANDE DO SUL	10.880.506	497	2.470	4.751	7.221	604
SANTA CATARINA	7.609.601	295	1.280	3.830	5.110	522

Fonte: Censo IBGE 2022 e Relatório Cecampe Sul UFRGS, 2021. Elaborado pelas autoras

Considerando apenas os dados gerais dos três estados, destacamos que o estado do Paraná possui o maior número de escolas públicas da região. Quanto ao número de escolas sem UEx, embora o Rio Grande do Sul concentre o maior número nesta situação, é possível identificar que Santa Catarina possuí, proporcionalmente, o maior percentual de escolas públicas sem UEx, com 10,2% do total de escolas.

Na sequência do estudo, a consulta junto ao SiGPC[1], permitiu a extração dos dados do período 2014-2020. Para tanto foi selecionando o programa PDDE, distinguindo duas situações iniciais – Adimplente ou Inadimplente. Em cada situação uma das situações foi possível gerar um arquivo por *download*, com a situação no dia da extração dos dados, quanto às informações relativas as entidades estaduais e municipais. Nesse tipo de consulta o relatório gerado permite identificar a Entidade Executora (EEx) a qual a Unidade Executora (UEx) está vinculada, a Razão Social e CNPJ da UEx, bem como a Situação da Obrigação de Prestação de Contas – Situação OPC, na qual são apontadas o que vamos denominar como categorias, pois é a partir delas que aparecem as diferenciações dentro das duas situações iniciais.

[1] As consultas para extração das informações foram realizadas no seguinte endereço: https://www.fnde.gov.br/sigpcadm/actionPublico.pu?tilesPublico=ConsultarSituacao

Após a extração dos dados, distinguindo UEx vinculadas a Prefeituras (UEx M) e UEx vinculadas as Secretarias de Estado da Educação (UEx E), foi organizado por Estado a sistematização destas informações na forma de planilhas em *Excel* que subsidiaram as análises desenvolvidas, e cuja síntese apresentamos abaixo, no Quadro 2:

Quadro 2 – Situação das Prestações de Contas dos estados da Região Sul no período de 2014-2020

UNIDADE FEDERATIVA	ADIMPLENTES		INADIMPLENTES		TOTAL GERAL
	UEx E	UEx M	UEx E	UEx M	
PARANÁ	14.655	31.194	41	61	45.951
RIO GRANDE DO SUL	15.940	27.985	264	183	44.372
SANTA CATARINA	8.170	22.849	4	158	31.181

Fonte: Relatório Cecampe Sul UFRGS, 2021. Elaborado pelas autoras.

A partir destes dados de situação *Adimplente* ou *Inadimplente*, foi possível realizar o mapeamento e categorização por estado e realizar um recorte dirigido para os casos de inadimplência, e mais especificamente aquelas com apontamento de prestação de contas *não aprovada* e ainda alguma outra ocorrência considerada discrepante daquelas previstas nas normativas do FNDE. Este processo gerou uma amostra com 96 casos.

No que diz respeito a distribuição desses casos, o Rio Grande do Sul foi o estado que apresentou maior número de registros, perfazendo um total de 55, seguido pelo Paraná com 28 casos e Santa Catarina com 13. Quanto à dependência administrativa à qual a UEx tem vinculação, o estado do Paraná concentra o maior número de registros de entidades vinculadas a escolas estaduais, com 13 casos. Já o Rio Grande do Sul concentra o maior número de entidades vinculadas a prefeituras municipais, com 53 casos.

No que diz respeito a localização, identificamos que 71 UEx são vinculadas a escolas que estão em zona urbana. As outras 25 são situadas em zona rural, sendo uma delas localizada em área indígena. Atualmente, há 6 escolas paralisadas, sendo cinco no Rio Grande do Sul e uma em Santa Catarina, todas elas localizadas em zona rural. Foram identificadas, também, 2 escolas extintas, sendo uma no Paraná, situada em zona urbana, e uma em Santa Catarina, localizada na zona rural.

Na tabela a seguir, podemos observar estes casos distribuídos por ano de ocorrência e por dependência administrativa:

Tabela 1 – Levantamento por ano de ocorrência e por tipo de dependência administrativa

ANO	UEx MUNICIPAL	UEx ESTADUAL	TOTAL
2014	7	4	11
2015	2	1	03
2016	7	2	09
2017	6	1	07
2018	7	2	09
2019	13	1	14
2020	37	6	43
TOTAIS	**79**	**17**	**96**

Fonte: FNDE/SiGPC. Dados extraídos em 22.11.2021. Elaboração Cecampe-Sul, 2022. UFRGS, 2022.

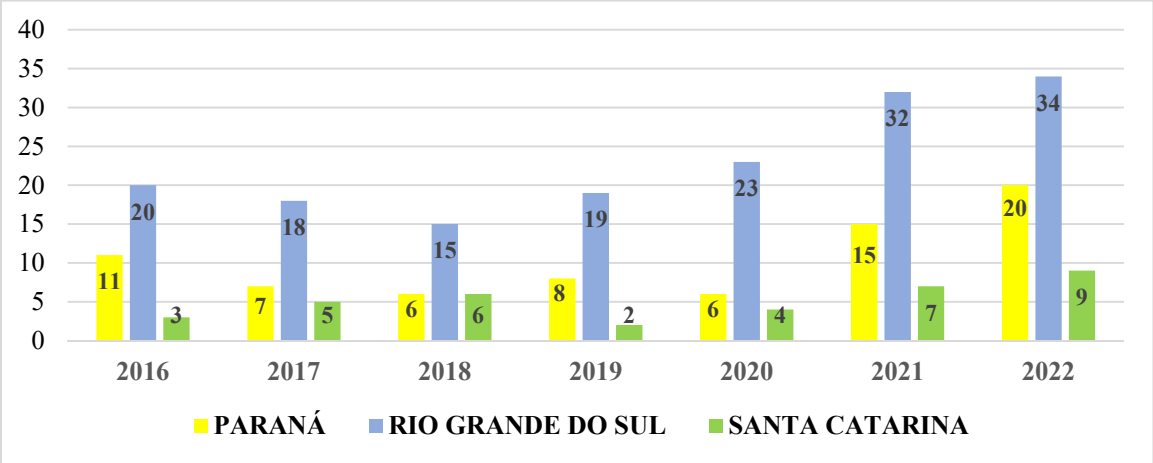
A análise dos registros da Tabela 1 permitiu identificar que, há prevalência de UEx com apontamento de prestações de contas não aprovadas vinculadas a escolas municipais, o que pode sinalizar a necessidade de acompanhar o acesso das entidades a informações e orientações no que diz respeito a todas as etapas que estão envolvidas no acesso, uso e prestação de contas dos recursos do PDDE. Os anos em que houve maior número de registros de inadimplência foram 2020, 2019 e 2014.

Os casos 96 casos destacados no levantamento registrado na Tabela 1 passaram então a ser analisados individualmente, com vistas a detalhar a situação de cada UEx. O interesse era verificar tanto situações de reincidência, como possíveis interrupções dos repasses.

Para este processo de pesquisa foram realizadas consultas ao sistema de acesso público PDDE Info, no qual é possível verificar a regularidade da efetivação dos repasses de recursos para cada uma das UEx. É importante ressaltar que, dentre as informações disponíveis nesse sistema, aparecem os registros das notificações do FNDE quanto a pendências em decorrência dos problemas na prestação de contas, identificando o ano em que o mesmo ocorreu, dados sobre os valores das parcelas e datas do pagamento para a UEx.

A partir dos registros da data de efetivação da ordem de pagamento, foi feito o levantamento entre as UEx em estudo para as quais não foi efetivado o repasse do PDDE. O período consultado no PDDE Info foi de 2016-2022 e os achados estão registrados no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Entidades que não receberam recursos por estado

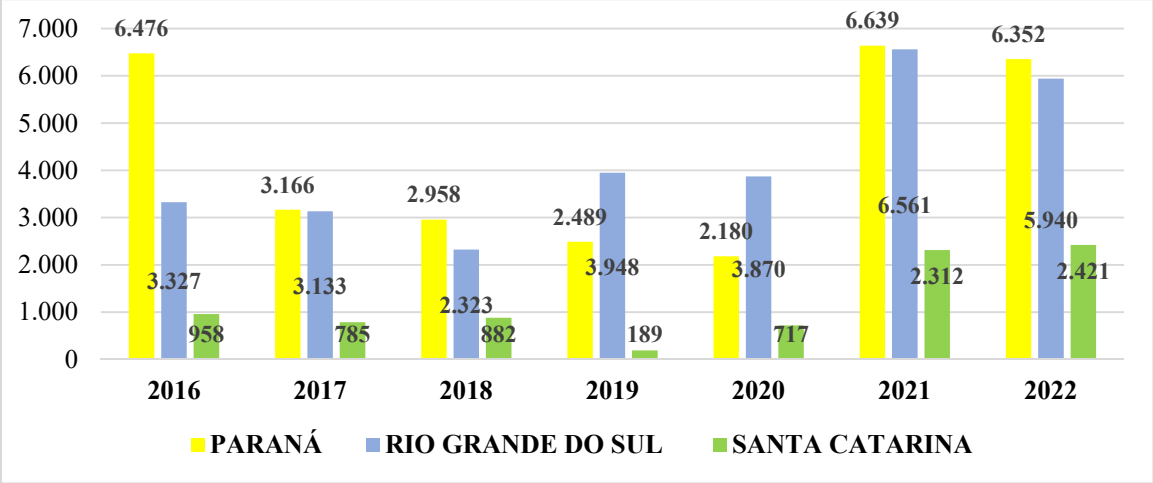


Fonte: FNDE/PDDE Info. Dados extraídos em 22.11.2021. Elaborado pelas autoras.

De acordo com os registros no Gráfico 1, o maior número de UEx que deixou de receber repasses do PDDE está localizado no Rio Grande do Sul.

Considerando então apenas o número de instituições que deixou de receber recursos do PDDE, foi verificado, a partir dos registros do PDDE Info, o número de alunos componentes do público-alvo do programa, que podem ter sido prejudicados pelo não recebimento dos recursos. O levantamento esta registrado no Gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Número de alunos afetados por ano



Fonte: FNDE/PDDE Info. Dados extraídos em 22.11.2021. Elaborado pelas autoras.

Ao analisar os dados do Gráfico 2, é possível identificar que, quando comparamos os três estados, o maior número de alunos afetados pela ausência de repasse do PDDE está concentrado no estado do Paraná. Além disso, nos dois últimos anos houve um aumento significativo nesse quantitativo nos três estados, sendo que, somente em 2022, o número de alunos impactados por existir algum tipo de restrição no acesso aos recursos do PDDE Básico, por pendências nas prestações de contas, pode ter sido de **14.713** alunos, o que sinaliza que essa questão requer atenção.

Conclusões

O presente estudo permitiu concluir que a ampla maioria das Unidades Executoras vinculadas a escolas públicas dos três estados da região Sul, está em situação de adimplência junto ao FNDE, o que garante o acesso aos recursos do repasse do PDDE. Embora haja ainda um percentual significativo de escolas públicas que não possuem UEx, o que coloca a gestão dos recursos do PDDE sob responsabilidade da Entidade Executora (EEx), limitando assim o alcance do que preconiza o artigo 2º da Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021, quando afirma que o PDDE tem como propósito, dentre outros, o de "[...] incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social" (BRASIL, 2021).

Outro aspecto relevante proporcionado pelo estudo, é que, embora aparentemente seja um número pequeno de UEx que possuem registro de inadimplência, com apontamento de prestação de contas como *não aprovada,* é preciso olhar para o número total de alunos atingidos pelos efeitos da suspensão do repasse. Seria importante acompanhar os casos de persistência de suspensão de repasses e com a finalidade de articular a atuação do FNDE e da EEx à qual a escola está vinculada, com vistas a regularização da prestação de contas da UEx para que sejam retomados os repasses do Programa, evitando assim maiores prejuízos ao sujeito ao qual a política se destina, qual seja: o aluno.

Referências

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conselho Deliberativo. **Resolução/CD/FNDE nº 15**, de 16 de setembro de 2021, que dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14211-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-15,-de-16-de-setembro-de-2021 . Acesso em 20 set.2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. POA: Artmed, 2009. 405p.

JANNUZZI, P. M. Sistema de monitoramento e avaliação de programas sociais: revisitando mitos e recolocando premissas para sua maior efetividade na gestão. **Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação**, v. 1, p. 4-27, 2013.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. (2017). Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação E Filosofia**, 31(61), 21–44.https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. UFRGS. CENTRO COLABORADOR DE APOIO AO MONITORAMENTO E À GESTÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS CECAMPE SUL REGIÃO SUL. **1º relatório de andamento**. Porto Alegre: Julho/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. UFRGS. CENTRO COLABORADOR DE APOIO AO MONITORAMENTO E À GESTÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS CECAMPE SUL REGIÃO SUL. **4º relatório de andamento**. Porto Alegre: Dezembro/2022.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Reflexões acerca do Financiamento da Educação Brasileira: desafios e possibilidades

Deborah Gomes Moura
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil
deborahgmourag@gmail.com

Michele Pazolini
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil
michelepazolini@hotmail.com

Introdução

Este estudo apresenta a sistematização inicial de uma tese de doutorado em andamento que analisa a privatização da política educacional brasileira, focando no Movimento Colabora Educação (MCE) na configuração do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do Regime de Colaboração, evidenciando intenções, tensões, proposições presentes no planejamento da política educacional e os reflexos desta atuação no direito à educação.

Abordamos as influências, intenções, tensões e impactos dessas temáticas, ressaltando como elas podem comprometer a gestão democrática e o direito à educação, ao moldar o SNE e o Regime de Colaboração segundo um paradigma empresarial e gerencialista.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) pretendeu romper a lógica de centralização e descentralização, pois associa um dos padrões de organização federativa mais descentralizados das federações existentes, trazendo a ideia de um sistema nacional de ensino equânime, a partir da regulamentação do regime de colaboração (ARAUJO, 2010). No entanto, as desigualdades educacionais persistem no Brasil devido a divisão desigual de competências entre entes federados e a falta de institucionalização do SNE.

Os municípios detêm a responsabilidade majoritária na educação brasileira, pois é de sua incumbência a ofertar a maior parte da educação básica: educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental. Essa estrutura sinaliza uma descentralização baseada em sobrecarga ao ente federado que apresenta maior fragilidade técnica e financeira, considerando as disparidades regionais, sociais e econômicas do vasto território nacional.

No que se refere à instituição do SNE, exige-se [...] “duas medidas vigorosas do ponto de vista político e institucional: uma reforma tributária, que elimine as brutais desigualdades regionais, e a regulamentação do regime de colaboração [...]” (ARAUJO, 2010, p. 754).

A CF/88 menciona a cooperação educativa (artigos 23 e 211), e o SNE (artigo 214), porém, falta regulamentação. Isso dificulta políticas educacionais equânimes em um país desigual, de dimensões continentais e com uma imensa dívida histórica quanto à garantia dos direitos sociais (ARAUJO, 2018).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014 em sua meta 20 aponta acerca da ampliação do investimento público em educação pública e a estratégia 20.9, da referida meta indica a articulação do SNE em Regime de Colaboração.

A partir da problemática apresentada, objetivamos com este recorte do estudo, analisar o papel do financiamento da educação básica brasileira: desafios e possibilidades.

Metodologia

Este estudo foi realizado a partir de uma análise bibliográfica. Para tanto, o levantamento de fontes foi realizado no site eletrônico do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Biblioteca Eletrônica Científica Online.

O período desse estudo se concentra entre os anos de 2012 a 2022 e está alinhado com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a implementação do Regime de Colaboração através de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), conforme a Resolução n. 1/2012. A pesquisa empregou os termos "Sistema Nacional de Educação"; "Regime de Colaboração", e "Movimento Colabora Educação", localizando 440 trabalhos e selecionando 65. O estudo se baseia em autores como Araujo (2010, 2013 e 2018); Farenzena e Marchand (2013), Koetz (2018), Hochuli (2019); Miranda (2013); Oliveira (2014); Filho (2021) e Tiburcio (2019), que discutem uma das quatro categorias elencadas, denominada Financiamento da educação brasileira. `

Resultados e Discussão

O financiamento da educação no Brasil é uma parte da luta pela consolidação de uma educação que garanta condições igualitárias de acesso, permanência e sucesso escolar, de modo a se configurar de fato um direito social. Atualmente o financiamento da educação não garante qualidade devido a desigualdades educacionais facilmente perceptíveis. Apesar disso, há de se apontar os avanços que esta matéria adquiriu ao longo do tempo.

A CF/88 instituiu um sistema normativo e político, com base em mecanismos de descentralização, participação e cooperação entre os entes federados, que são constituídos pelos poderes da União, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, coexistindo em uma mesma nação, com autonomia, numa relação contratual estabelecida (Morais, 2018). Além disso, instituiu a repartição de impostos e transferências entre os entes federativos com percentuais mínimos para a educação: União (18%), Estados e DF (25%), Municípios (25%). Contribuição Social Salário Educação (2,5% da folha de pagamento) também contribui, sendo 1/3 para União e 2/3 para Estados e Municípios com base em matrículas na educação básica (Filho, 2020).

A moldura político-institucional da educação brasileira, a interdependência entre as esferas de governo na atuação educacional é componente de ordem normativa e influencia a formulação e a implementação de políticas públicas (Farenzena e Marchand, 2013). Na educação básica, a descentralização da oferta e dos gastos é tripartite, resultando em formas de cooperação de naturezas diversas (Farenzena e Marchand, 2013).

Lima (2019) afirma que o pacto federativo estabelecido por meio da CF/88 precisa de melhoramento, já que os 26 estados, Distritos Federal e 5.570 Municípios não são dotados das mesmas capacidades de implementação das políticas. Assim, considerando a complexidade socioeconômica do Brasil, marcada pelas possibilidades administrativas e financeiras desiguais dos entes federados, há um esforço em desenvolver políticas públicas que busquem estabelecer a

cooperação entre os entes federados, a partir de ações do governo federal para consolidar o regime de colaboração, em prol de se melhorar a qualidade da educação (Morais, 2018).

Tiburcio (2019) aponta que os resultados da estruturação de um sistema de financiamento da educação são notados a longo prazo, uma vez que a constituição e desenvolvimento de várias redes de ensino é uma ação complexa, pois há a necessidade de consolidação de um projeto político nacional para oferta de educação básica de qualidade, em um país marcado pela diversidade e a desigualdade. Para Miranda (2012), aparentemente, não há interesse dos Estados brasileiros mais desenvolvidos em contribuir com a luta contra a desigualdade social no país e o financiamento desigual das políticas educacionais.

Na mesma perspectiva, Oliveira (2014) infere que as desigualdades estão diretamente ligadas à oferta da educação básica com qualidade e para superá-las é necessário acertar a concepção do sistema tributário nacional que dá suporte financeiro à manutenção dos sistemas de ensino públicos.

Nesse sentido, os estudiosos da economia e da gestão educacional se apropriam do debate tributário, para se pensar no país em um Sistema Federal de Financiamento da Educação garantindo como uma política consolidada, como ocorreu com a Saúde, no SUS, de modo a planejar e concretizar um financiamento menos desigual (Miranda, 2012). Assim, é necessário repensar o federalismo fiscal, a fim de buscar o equilíbrio entre a capacidade tributária dos entes e a sua participação nas políticas (Hochuli, 2014).

Koetz (2018) ressalta que em relação à divisão das fontes de recursos e das responsabilidades pelos gastos no sistema educacional, a União aloca recursos para seu sistema e transfere para Estados e Municípios. Estados utilizam recursos da União e locais na educação, enquanto municípios combinam recursos da União, Estados e locais.

Apesar do Fundeb permanente, lacunas persistem na oferta equânime da educação no Brasil devido a falta de instituição do SNE e do Regime de Colaboração, conforme previsto pela CF/88. Para Morais (2020) a consolidação desse regime é limitada na realidade brasileira e seu desenvolvimento depende da predisposição dos gestores públicos, bem como da sua regulamentação em legislação específica e complementar, como a do SNE. Nesse sentido, Araujo (2013) aponta que uma das dificuldades para a falta de regulamentação do regime de colaboração para a educação tem relação com a urgência de uma reforma fiscal que redistribua os recursos segundo as atribuições e as demandas de atendimento de cada ente federado. Além disso, a autora destaca a necessidade de confrontar concepções empresariais para preservar o federalismo cooperativo nos moldes da CF/88.

Por fim, Filho (2020) ressalta a falta de interesse público em consolidar uma reforma tributária que fortaleça estados e municípios e capacite a carga tributária de um sistema de tributação democrático e progressivo, com vistas a atingir as metas estabelecidas no PNE.

Conclusões

Neste estudo em andamento, considerações parciais revelam avanços no financiamento educacional no Brasil, incluindo expansão do acesso à educação básica e transformação do Fundeb em política permanente. Porém, as desigualdades persistem devido a distribuição de recursos por matrículas, o que não garante qualidade socialmente referenciada à educação pública.

Assim, embora o Fundeb seja um mecanismo valioso, este não é suficiente para uma educação de qualidade socialmente referenciada. O estado brasileiro precisa normatizar o SNE e o Regime de Colaboração, ausentes na legislação. Entende-se que com essas regulamentações, seria possível ditar normas e regras específicas em todo o país, reduzindo as disparidades socioeconômicas que interferem diretamente na qualidade da educação e na oferta realizada pelos municípios.

Referências

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Constituição, federação e propostas para o novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 749-768, 2010.

ARAUJO, Gilda Cardoso. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 787-802, 2013.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Federalismo cooperativo e educação no Brasil: 30 anos de omissões e ambivalências. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 908-927, 2018.

FARENZENA, Nalú; MARCHAND, Patrícia Souza. Relações intergovernamentais na educação à luz do conceito de regulação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 788-811, 2013.

KOETZ, Carmen Maria. **Regime de colaboração entre o estado e os municípios do Rio Grande do Sul frente ao sistema de avaliação em larga escala**. 2018.

HOCHULI, Elisângela Belniaki. **A política pública do transporte escolar e a garantia do direito à educação à luz do regime de colaboração: o exemplo do Paraná**. 2014.

LIMA, Amilka Dayane Dias Melo. **Relações federativas e o regime de colaboração**: **desafios no financiamento da educação pública municipal de Parnamirim/RN (2009-2016).** 2019.

MIRANDA, Maura da Silva. **A gestão da educação municipal frente às políticas em regime de colaboração do plano de desenvolvimento da educação: um estudo de caso em um município do território do sisal-Bahia.** 2013.

MORAIS, Arécia Susã. **PAR (2011-2014) e o regime de colaboração: infraestrutura e recursos pedagógicos da rede municipal de ensino do Natal/RN**. 2018. Dissertação de Mestrado. Brasil.

OLIVEIRA, Elisangela dos Santos de. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de organização do Sistema Nacional de Educação: estudo de caso dos municípios de Cariacica e de Vitória/ES. 2014.**

FILHO, Horácio Francisco dos Reis. **Regime de colaboração entre os sistemas de ensino: uma análise do Programa Educação Integrada no Estado de Pernambuco**. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

TIBURCIO, Rogério Machado Limonti. **O custo Aluno-Qualidade como eixo do sistema nacional da educação: enfrentamento histórico ou miragem retórica**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Reflexões sobre as Condições de Acesso e de Publicidade das Leis Orçamentárias nos municípios do estado do Paraná - Ciclo Orçamentário 2018-2021

Larissa Felipe Superchinski
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
larisuperchinski@hotmail.com

Simony Rafaeli Quirino
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
simonyrafaeli@hotmail.com

Introdução

A transparência pública deve promover a publicização de dados e informações relacionados ao planejamento e à execução de políticas públicas (HINTELHOLHER, 2018). No Brasil, as ouvidorias, o Serviço de Informações ao Cidadão (SIC) e os portais da transparência são as principais ferramentas de transparência disponíveis aos cidadãos. Conforme suas funções, as ouvidorias funcionam como um canal de denúncias, o SIC como um canal de solicitações diretas de informação e aos portais da transparência cabem a própria disponibilização das informações (SANTOS e SILVA, 2021). A publicidade de dados e informações nos portais da transparência, contudo, não é suficiente quando seu uso e compreensão não estão acessíveis aos usuários. A capacidade de utilização dos dados públicos está em função de sua encontrabilidade, ou seja, a facilidade e probabilidade de acesso aos registros, assim como da inteligibilidade e objetividade das informações apresentadas (CAMPEROS-REYES et al., 2020).

No que diz respeito ao financiamento da educação, especificamente, as leis orçamentárias, compostas pelo Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA), esboçam o planejamento das ações e recursos para a área. A publicidade dessas leis, portanto, torna-se fundamental para o controle social sobre a elaboração e o monitoramento das políticas públicas para a educação (XXXXX, 2018)[1]. Nesse aspecto, cabe destacar que há legislação específica que determina tal publicidade: a Lei da Transparência (BRASIL, 2009) que definiu que as leis orçamentárias devem ser amplamente divulgadas, inclusive nos canais eletrônicos; e a Lei de Acesso à Informação (BRASIL, 2011) que estabeleceu que as determinações da Lei da Transparência deveriam ser consideradas na implementação dos instrumentos de transparência ativa na internet, além de determinar que os portais da transparência incluíssem uma ferramenta de pesquisa de conteúdo para tornar o acesso objetivo. Além disso, em 2013, a Controladoria Geral da União divulgou um guia de recomendações para a elaboração de portais da transparência e considerou a divulgação das leis orçamentárias como um conteúdo obrigatório.

[1] Suprimido para processo de avaliação.

Dentro dessa temática, o estudo de (XXXXX, 2018) buscou analisar a publicidade dos dados referentes às leis orçamentárias do ciclo orçamentário de 2014-2017 e a inteligibilidade das informações disponibilizadas no que se refere às metas e prioridades para a educação. Para isso, a autora analisou os portais da transparência dos 399 municípios do estado do Paraná. Tendo como referência essa metodologia, o presente trabalho buscou analisar, também no contexto dos portais da transparência do poder executivo dos municípios do Paraná, as condições de acesso e de publicidade das leis orçamentárias (PPA, LDO e LOA) para um novo ciclo orçamentário (2018-2021).

Metodologia

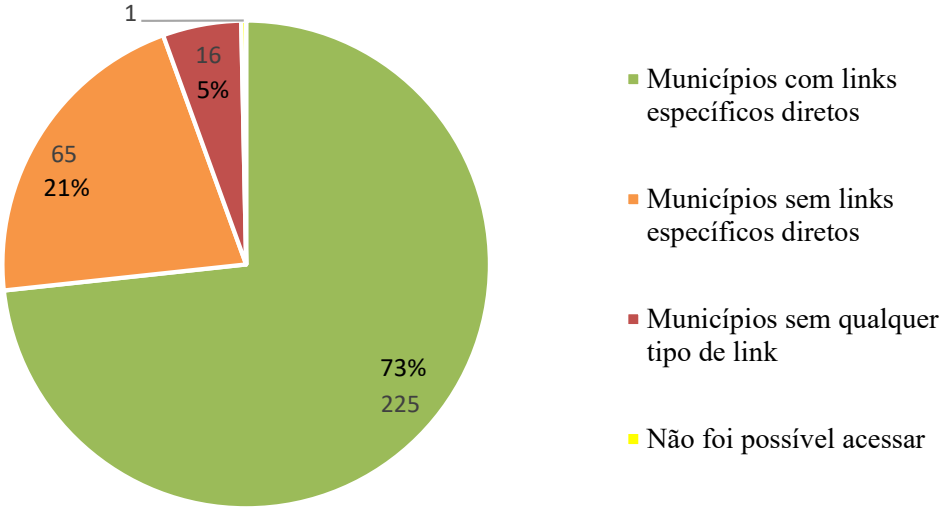
A partir da coleta dos dados nos portais da transparência do poder executivo dos municípios, as condições de acesso foram analisadas em função do nível de facilidade de acesso às leis orçamentárias, buscando verificar se, ao entrar no portal, a identificação dessas leis ocorria de forma direta ou indireta. Considerou-se como forma direta de acesso quando a identificação das leis se deu por meio de um *link* de acesso próprio/específico, logo na página inicial do portal, e a forma indireta de acesso quando foi necessário seguir outros caminhos, por meio de outros *links*, para encontrá-las. Já na análise das condições de publicidade, avaliou-se que tipo de informações as publicações traziam em relação ao critério de disponibilização tanto do corpo das leis quanto do anexo que definisse as metas e as prioridades para a educação. Para essa análise foi elaborada uma categorização composta por: informação completa, informação parcial, informação com problemas técnicos ou erros ou sem informação.

Resultados

Ao final do levantamento, foi possível avaliar 396 municípios, uma vez que 3 apresentaram problemas de funcionamento em seus portais da transparência durante o período de análise (dezembro de 2022 e junho de 2023). Para a análise dos resultados, os municípios foram organizados com base no número de habitantes, sendo classificados em pequeno (até 20 mil habitantes), médio (entre 20.001 e 100 mil habitantes) e grande porte (a partir de 100.001 habitantes). Cada categoria somou, respectivamente, 307 (77%), 70 (18%) e 22 (6%) municípios.

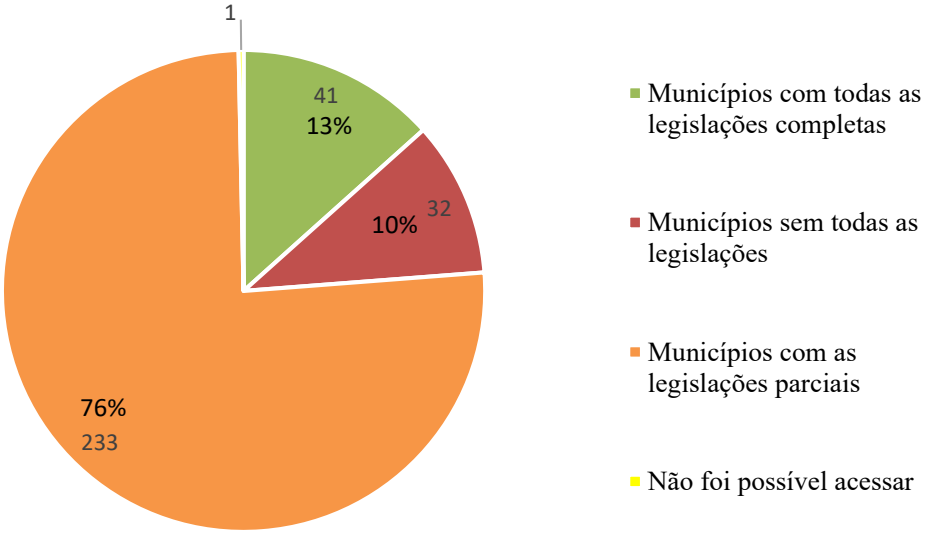
Para os municípios de pequeno porte, verificou-se que 73% (225 municípios) contavam com *links* específicos diretos para acesso às leis orçamentárias (Gráfico 1). Desse percentual, no entanto, foi observado que o acesso em 56 municípios precisava ser complementado por outros *links* para a obtenção completa dos documentos. Cabe ressaltar, no entanto, que essa ação não ocorreu de forma automática nos portais, mas pela insistência da busca pelas informações, realizando outros caminhos além daquele indicado. Ademais, é possível destacar que 5% (16 municípios) não apresentavam qualquer tipo de *link* ou seção específica destinada para as leis orçamentárias, como nos casos em que foi preciso realizar buscas na seção destinada à toda legislação do município, por exemplo. Tais fatos prejudicam o acesso aos dados, uma vez que dependem da insistência na busca por outros *links* e da decisão do usuário em recorrer a seções mais amplas.

Gráfico 1 – Condições de acesso às informações das leis orçamentárias dos municípios paranaenses de pequeno porte (até 20.000 habitantes) – ciclo orçamentário 2018-2021



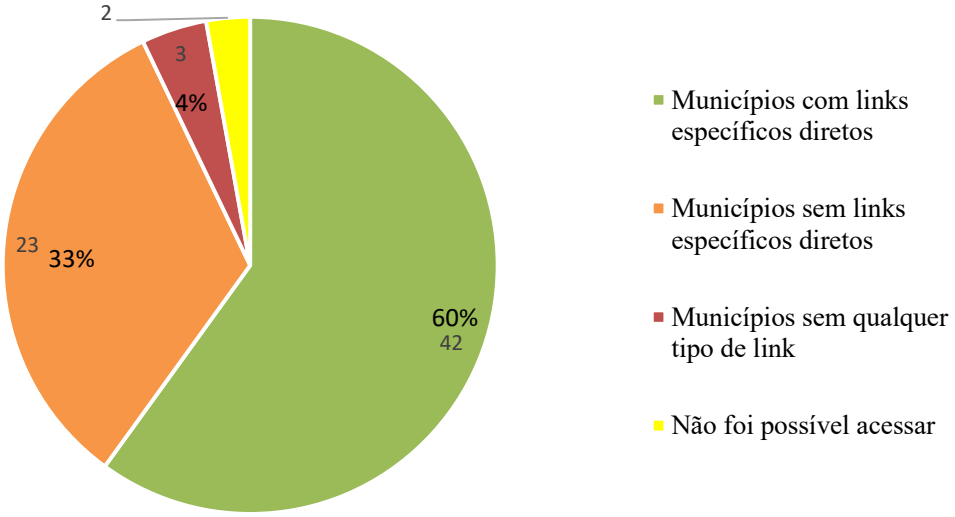
No que se refere à publicidade das informações nesses municípios (Gráfico 2), somente 13% (41 municípios) apresentavam todas as legislações completas, enquanto 10% (32 municípios) não publicavam nenhum documento referente ao ciclo. Os municípios que apresentavam dados parciais representaram 76% (233 municípios). Nesse último caso, o principal problema encontrado foi a publicação somente do corpo da lei, sem o anexo que define as metas e as prioridades para a educação.

Gráfico 2 – Condições de publicidade das informações das leis orçamentárias dos municípios paranaenses de pequeno porte (até 20.000 habitantes) – ciclo orçamentário 2018-2021



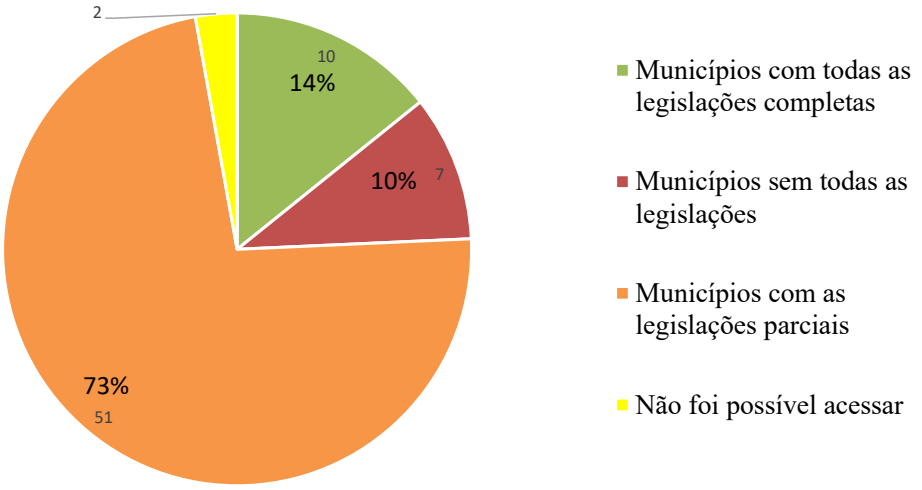
Ao analisar as condições de acesso nos municípios de médio porte (Gráfico 3), foi possível constatar que 60% (42 municípios) apresentavam *links* específicos diretos para as leis orçamentárias, sendo que, desses, 8 precisavam ser complementados por outros *links*. Em contrapartida, 4% (3 municípios) não disponibilizavam qualquer tipo de *link* ou seção específica para as leis orçamentárias.

Gráfico 3 – Condições de acesso às informações das leis orçamentárias dos municípios paranaenses de médio porte (20.001 e 100.000 habitantes) – ciclo orçamentário 2018-2021



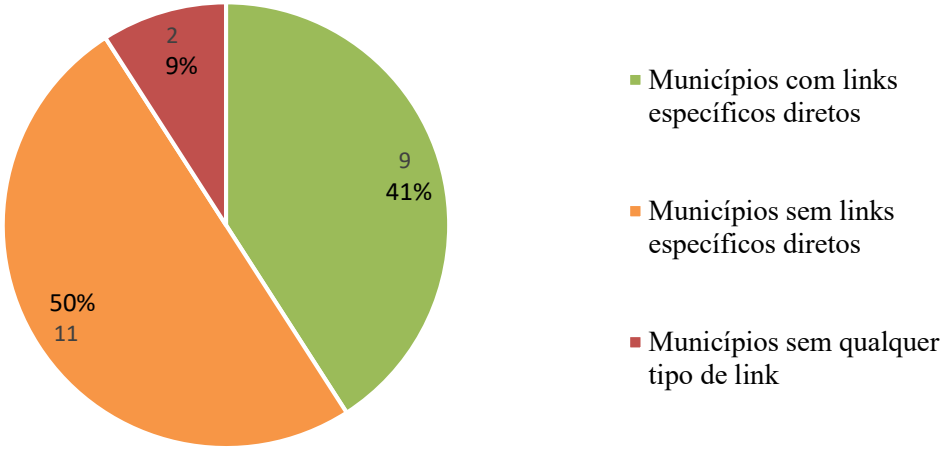
Para as condições de publicidade (Gráfico 4), encontrou-se que apenas 14% (10 municípios) disponibilizavam todas as leis completas e que 10% (7 municípios) não publicavam nenhuma das leis orçamentárias analisadas. Dos demais, 73% (51 municípios) publicavam os documentos de modo parcial, haja vista que o principal problema averiguado foi, novamente, a publicação somente do corpo da lei.

Gráfico 4 – Condições de publicidade das informações das leis orçamentárias dos municípios paranaenses de médio porte (20.001 e 100.000 habitantes) – ciclo orçamentário 2018-2021



A respeito das condições de acesso nos municípios de grande porte (Gráfico 5), o total de 41% (9 municípios) apresentavam *links* específicos diretos, com 1 município demandando o acesso complementar por outros *links*, e 9% (2 municípios) não apresentavam qualquer tipo de *link* ou seção específica para as leis orçamentárias.

Gráfico 5 – Condições de acesso às informações das leis orçamentárias dos municípios paranaenses de grande porte (a partir de 100.001 habitantes) – ciclo orçamentário 2018-2021



Já para as condições de publicidade, 36% (8 municípios) apresentavam todas as leis completas e 64% (14 municípios) as disponibilizavam parcialmente, situação em que predominou a publicação somente do anexo com as metas e prioridades para a educação, sem o corpo da lei.

Conclusão

Com base na exposição das análises realizadas, tornam-se explícitos problemas associados às condições de acesso e de publicidade das leis orçamentárias nos portais da transparência do poder executivo dos municípios do Paraná. Ainda que a maior parte dos municípios analisados tenham apresentado *links* específicos diretos de acesso às leis, são expressivos os casos em que é necessário complementá-los por outros *links* ou mesmo em que não existe qualquer tipo de *link* específico ou seção própria. Por outro lado, mais preocupante se revela a situação encontrada para as condições de publicidade, tendo em vista que, para todas as categorias analisadas, a condição de publicidade parcial foi predominante, sendo o principal problema observado justamente a ausência do anexo que define as metas e prioridades para a educação.

A constatação de dificuldades de acesso e a não publicação ou a publicação incompleta das legislações investigadas evidenciam o descumprimento de normativas ligadas à execução da transparência pública. Além disso, tal configuração compromete o exercício do controle social sobre os recursos e as políticas públicas para a educação, haja vista que dificulta ou mesmo impossibilita seu pleno monitoramento e fiscalização, especialmente em função da não publicação do anexo que apresenta as ações e seus recursos.

Cabe destacar que o panorama caracterizado nesse trabalho salienta a relevância do acesso e da utilização dos dados disponibilizados nos portais da transparência por parte dos cidadãos e, em especial, da comunidade educacional. A apropriação das ferramentas de transparência possibilita que os cidadãos possam verificar as condições de acesso e de publicidade dos dados e, nesse processo, assumir um posicionamento crítico e reivindicativo pela qualidade da transparência pública em diferentes esferas administrativas.

Referências

BRASIL. Lei Complementar nº 131, de 27 de maio de 2009. Acrescenta dispositivos à Lei Complementar no 101, de 4 de maio de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências, a fim de determinar a disponibilização, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp131.htm>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. Lei n° 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5o, no inciso II do § 3o do art. 37 e no § 2o do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/ L12527.htm>. Acesso em: 15 mai. 2023.

CAMPEROS-REYES, J. T. et al. Encontrabilidade da informação em sites que impulsionam dados abertos. **Palabra Clave**, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-99122020000200109>. Acesso em 24 mar. 2023.

HINTELHOLHER, R. M. A. La transparencia y la formación de ciudadanía en un gobierno local: Oportunidades y restricciones en Jalisco. **Estud. polít.**, n. 43, p. 111-135, abr. 2018. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162018000100111&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 24 mar. 2023.

SANTOS, K. N. da S.; SILVA, I. A. F. Transparência como limitação à corrupção e estímulo ao desenvolvimento local no estado de Mato Grosso. **Interações**, v. 22, n. 3, p. 839-853, 2021. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/2557>. Acesso em: 24 mar. 2023.

XXXXX (2018). Suprimido para processo de avaliação.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Reflexões sobre os Custos Educacionais do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos

Cleci da Cruz Martins

Secretaria Municipal de Educação (SMED), Araucária/PR – Brasil

cleci.martins@hotmail.com

Introdução

A garantia do direito à educação implica a destinação de recursos para sua efetivação. É evidente que o financiamento, por si só, não basta, mas esse é elemento crucial para que a "garantia de insumos adequados seja condição necessária – ainda que não suficiente – para a qualidade do ensino" (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 25).

Nesse sentido, o presente trabalho tem por intuito apresentar os resultados da pesquisa sobre os custos de funcionamento do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, refletindo sobre o quanto é necessário haver recursos financeiros para que se tenha mais escolas quilombolas no estado, visto o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (LDB/96) e Constituição Federal de 1988 (CF/88), e em especial nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Entre os fatores que justificam a escolha de analisar os custos dessa escola quilombola localizada no Paraná, ressaltamos que o estado possui 2 Colégios Estaduais Quilombolas e apresenta 39 Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQs) reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e somente uma comunidade parcialmente titulada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), sendo que, 30 dessas comunidades iniciaram o processo de titulação há mais de dez anos e não obtiveram andamento significativo do processo; vale ressaltar que esses elementos são exemplos que demonstram a presença do racismo sistêmico na história do país.

Metodologia

Para averiguar os insumos presentes na escola, foram consultadas as fontes públicas de acesso à informação, com base no disposto pela Lei Complementar n° 131 de 27 de maio de 2009 (Lei da Transparência) e o artigo 5° da Lei n° 12.527/2011 (Lei de Acesso à Informação): que estabelece como "dever do Estado garantir o direito de acesso à informação, que será franqueada, mediante procedimentos objetivos e ágeis, de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão" (BRASIL, 2011).

Assim, foram acessadas as informações disponíveis no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Portais da Transparência e Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), bem como os dados disponíveis no *site* da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED).

Já para estimar o custo-aluno da escola quilombola, utilizamos o método de ingredientes, o qual "parte do geral para o específico, via desagregações consecutivas, até o ponto em que se possa identificar, sem ambiguidade, o valor-custo de cada ingrediente (ou recurso) necessário" (VERHINE, 2006, p. 45).

Resultados e discussão

O colégio está localizado na Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá, distante a sessenta quilômetros da sede do município de Adrianópolis/Paraná, na região do Alto Vale do Rio Ribeira do Iguape, na divisa entre o estado do Paraná e o estado de São Paulo e distante duzentos e vinte quilômetros do centro da capital do estado do Paraná.

Conforme Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio, a comunidade é composta por 57 famílias, que vivem do artesanato e da agricultura de subsistência, dos trabalhos em plantação de eucalipto e pinus para fazendeiros e dos trabalhos na construção civil e no funcionalismo público.

O processo de concepção da escola, está ligado às ações e luta do Movimento Negro no estado em prol da população negra paranaense. As ações foram fortalecidas, principalmente após anos 2000, com a necessidade de implementação da Lei n° 10.639/03 no estado e com a criação do Grupo de Trabalho Clóvis Moura (GTCM), criado em 2005, com o objetivo de realizar o levantamento das comunidades quilombolas do Paraná.

O CEQDR atende desde 2009 estudantes das séries finais do ensino fundamental e ensino médio. A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) funciona como uma Ação Pedagógica Descentralizada (APED) do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) Ulysses Guimarães, localizado no município de Colombo/PR. A oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil ocorre na Escola Rural Municipal João Surá, que está sobre responsabilidade do município de Adrianópolis e atende os estudantes de forma multisseriada, na tabela abaixo apresentamos a organização das turmas e profissionais da escola, referente aos anos de 2021 e 2022.

Tabela 1 – Estudantes e pessoal docente CEQDR em 2021 e 2022

ITENS	QUANTIDADE
Total de turmas	7
Número de matrícula ensino médio	18
Número de matrículas ensino fundamental	12
Jornada do aluno (h/semana)	20h
Jornada do pedagogo	40h
Jornada direção	40h
Jornada aux. serviços gerais	40h
Jornada aux. serviços gerais (merendeira)	40h
Jornada aux. administrativo	40h
Total de Professores	10

Fonte: INEP, organizado pela autora.

Todos os profissionais que atuam na escola, com exceção de uma professora, trabalham sobre o regime temporário. Essa forma de contratação tem implicações no custo, pois os professores temporários não têm progressão de carreira e são submetidos a

processos seletivos anuais. Apesar desse quadro, o Paraná tem respeitado a especificidade da escola, pois, para contratação desses funcionários, baseia-se no acúmulo da experiência da Educação Escolar Indígena no Estado que instituiu nos editais do Processo Seletivo Simplificado, a "Carta de Anuência".

A partir dos dados da tabela acima, percebemos que se trata de uma escola de pequeno porte (até 50 matrículas), e que, segundo dados do INEP de 2020, essas escolas geralmente estão concentradas nas regiões Norte e Nordeste do país. Os estados com o maior percentual de escolas de pequeno porte são: Acre, Roraima e Amazonas.

Ao acessar as informações do CEQDR no Censo Escolar, SIOPE, bem como os dados disponíveis no *site* da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, referente aos anos de 2021 e 2022, encontramos o seguinte custo referente a escola:

Tabela 2 – Custo anual da escola por categoria – 2021 e 2022

Insumos	2021		2022	
	Mês	Ano	Mês	Ano
Construção do prédio	R$ 3.284,48	R$ 39.413,85	R$ 3.284,48	R$ 39.413,85
Pessoal Docente	R$ 34.877,24	R$ 418.526,97	R$ 49.325,19	R$ 591.902,35
Funcionários	R$ 4.821,82	R$ 69.112,75	R$ 3.271, 39	R$ 65.201,86
Energia Elétrica	R$ 101,24	R$ 1.214,89	R$ 358,05	R$ 4.296,70
Material de Consumo	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 16,12	R$ 193,50
Material Permanente	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 818,66	R$ 9.824,00
Fundo Rotativo	R$ 1.177,65	R$ 14.131,81	R$ 1.057,00	R$ 12.684,80
Alimentação Escolar	R$ 847,20	R$ 10.166,44	R$ 2.698,05	R$ 32.376,62
Custo total	R$ 45.109,63	R$ 552.566,71	R$ 57.557,55	R$ 755.893,68
Custo corrente	R$ 41.825,15	R$ 513.152,86	R$ 54.273,07	R$ 716.479,83
Custo sem MDE	R$ 44.262,43	R$ 542.400,27	R$ 54.859,50	R$ 723.517,06
Custo total/estudante	R$ 1.503,65	R$ 18.418,89	R$ 1.918,59	R$ 25.196,46
Custo corrente/estudante	R$ 1.394,17	R$ 17.105,10	R$ 1.809,10	R$ 23.882,66

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme já apontado pelas pesquisas organizadas por Farenzena (2005), Verhine (2006) e Carreira e Pinto (2007), se verificarmos os custos de uma escola urbana com os de escolas rurais ou do campo, esses últimos tendem a ser maiores, devido, em alguns casos, à estrutura física precária, o que aumenta os custos fixos ou o que trata dos custos referentes ao corpo docente, pois a razão de aluno por turma é muito menor nas escolas do campo, indígenas e quilombolas se comparadas às escolas urbanas.

Verificamos que o custo com a folha de pagamento do CEQDR representa praticamente 80% dos recursos necessários para manutenção da escola; constatamos, portanto, que infelizmente esse pode ser o argumento utilizado por algumas gestões para manter escolas no formato multisseriado, principalmente as que atendem aos estudantes das séries iniciais e geralmente estão sobre responsabilidade administrativa municipal.

Ao considerarmos os custos com alimentação, pessoal docente, funcionários, energia elétrica e material de consumo – que fazem referência às despesas correntes da unidade, encontramos o custo-aluno-ano de R$ 18.418,89 para o ano de 2021 e R$ 25.196,46 para o

ano de 2022. Esse valor representa uma previsibilidade média do que deve ser desembolsado anualmente pela mantenedora para funcionamento da escola.

Os valores encontrados apresentam-se superiores ao estabelecido pela Portaria Interministerial n° 2, de 29 de abril de 2022, que estipulou o valor de R$ 4.873,78 (quatro mil oitocentos e setenta e três reais e setenta e oito centavos) para o VAAF-MIN, enquanto o VAAT-MIN fica estabelecido em R$ 5.640,52 (cinco mil seiscentos e quarenta reais e cinquenta e dois centavos) para o ano de 2022; já para educação escolar indígena e quilombola no Paraná, foi estipulado o valor de R$ 6.546,30 (seis mil quinhentos e quarenta e seis reais e trinta centavos).

Os custos encontrados considerando a escola estudada são 40% a mais do valor proposto pelo Fundeb Paraná para o ano de 2022, apresentando semelhança com o estudo de Natalia Menin Silva (2013), que analisou uma escola de assentamento de São Paulo e concluiu que, mesmo o estado de São Paulo, tendo um valor aluno ano superior ao do Fundeb, o custo estimado para escola ficou 45% acima do realizado pelo estado.

Conclusão

Mediante o valor encontrado e a defasagem entre o valor aluno-ano (VAA) praticado no Fundeb, estamos em consonância com as pesquisas desenvolvidas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CARREIRA; PINTO, 2007; CAMPANHA..., 2011; 2018), além de Farenzena (2005), Verhine (2006), que fazem críticas aos valores praticados pelo Fundeb, alertando que estes são insuficientes para atendimento às necessidades educacionais dos estados e municípios.

Ressaltamos ainda que, nos municípios e estados brasileiros, os(as) gestores exercerem um papel fundamental para implementação da educação escolar quilombola, tendo estes a responsabilidade de localizar, conhecer e reconhecer esses territórios, visando aplicar de forma adequada as políticas públicas voltadas à educação escolar quilombola, considerando, principalmente, que os quilombolas foram retratados pelo Censo Demográfico de 2022 pela primeira vez; com isso, esperamos avanços positivos nas políticas públicas diante do retrato da realidade que esse censo demográfico trará.

As informações encontradas nesta pesquisa ainda não consideram os custos a partir da análise das condições de qualidade com o protagonismo da população quilombola. Esperamos, em pesquisas futuras, analisar as diversas realidades das comunidades quilombolas, verificando os insumos e características para estabelecer o custo-aluno para escolas quilombolas urbanos e rurais.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Resende. **Custo Aluno-Qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade. São Paulo: Global, Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2007.

FARENZENA, Nalú. **Custo e condições de qualidade da educação em escolas públicas**: aporte de estudos regionais. Brasília: INEP/MEC, 2005.

SILVA, Natália Menin. A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola de um assentamento de reforma agrária: a distância entre o recurso disponível e o necessário. 2013. 160 f **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

VERHINE, Robert Evan. **Custo-Aluno-Qualidade em Escolas de Educação Básica** – 2ª Etapa. Relatório Nacional da Pesquisa. Universidade Federal da Bahia, Brasília, Distrito Federal, INEP, 2006.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Regime de Colaboração e os Sistemas de Ensino: um mapeamento de experiências em Belém do Pará

Marina Martins da Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
marinamsreal@gmail.com

Marilene da Silva Feijão Pereira
Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), Belém/PA – Brasil
marilenefeijao@gmail.com

Claudete Costa Quaresma Ranieri
Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil
deteranieri@hotmail.com

Resumo

A organização federativa do Estado Brasileiro em regime de colaboração revelou a importância das relações intergovernamentais no âmbito da educação básica. Sendo assim, surge a seguinte questão: Como o regime de colaboração se configura na relação Belém – governo federal? Este trabalho tem por objetivo apresentar um levantamento de projetos e programas desenvolvidos na Secretaria Municipal de Educação de Belém, no período de 2014 a 2019 que possam indicar o fomento ao regime de colaboração. Para isso, foram realizadas revisão bibliográfica e pesquisa inicial em diversos sites variados. A pesquisa mostrou que é possível gestão democrática e eficaz por meio do regime de colaboração, motivando um trabalho de bases promissoras visando melhorias à educação. O fortalecimento da cultura de cooperação e participação se mostram como as principais soluções para as problemáticas identificadas a partir do estudo.

Palavras-chave: **Regime de Colaboração. Sistema de Ensino. Cooperação.**

Collaboration System and Education Systems: a mapping of experiences in Belém do Pará

Abstract

The federative organization of the Brazilian State in collaboration revealed the importance of intergovernmental relations for the scope of basic education. Therefore, the following question arises: How is the collaboration regime configured in the Belém – federal government relationship? This work aims to present a survey of projects and programs developed at the Municipal Education Department of Belém, from 2014 to 2019 that may indicate the promotion of the collaboration regime. For this, a bibliographic review and an initial search were carried out on various sites. The research showed that despite the impasses, it is possible to contemplate a democratic and effective management through the collaboration regime, motivating a work of promising bases within the reach of improvements for education. The federative balance, municipalization and the strengthening of the culture of cooperation and participation are shown as the main solutions to the problems identified from the study.

Keywords: **Collaboration Regime. Teaching System. Cooperation.**

Sistema de Colaboración y Sistemas Educativos: un mapeo de experiencias en Belém do Pará

Resumen

La organización federativa del Estado brasileño en régimen de colaboración reveló la importancia de las relaciones intergubernamentales en el ámbito de la educación básica. Surge entonces la siguiente pregunta: ¿Cómo se configura el régimen de colaboración en la relación entre Belém y el gobierno federal? Este trabajo tiene como objetivo presentar un levantamiento de proyectos y programas desarrollados en la Secretaría Municipal de Educación de Belém, de 2014 a 2019, que pueden indicar la promoción del régimen de colaboración. Para ello se realizó una revisión bibliográfica y una investigación inicial en varios sitios diferentes. La investigación demostró que una gestión democrática y eficaz es posible a través del régimen de colaboración, motivando un prometedor trabajo de base encaminado a mejorar la educación. Fortalecer la cultura de cooperación y participación son las principales soluciones a los problemas identificados en el estudio.

Palabras-clave: **Régimen de Colaboración. Sistema Educativo. Cooperación.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Revisitando a discussão "dinheiro importa para qualidade da educação?": Uma análise dos indicadores de financiamento, condições de oferta e resultado

Thiago Alves
Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO – Brasil
thiagoalves.edu@gmail.com

Adriana Aparecida Dragone Silveira
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
adrianadragone@yahoo.com.br

Gabriela Schneider
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil
gabis0905@gmail.com

Introdução

Este artigo visa apresentar uma análise dos indicadores de financiamento, condições de oferta e resultado para uma reflexão sobre a importância da destinação de recursos adequados para a garantia de padrão de qualidade da educação.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), art. 211, §7º, estabelece que o padrão mínimo de qualidade (...) considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar. Nesse mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) destaca que o dever do Estado para com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de "padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" (BRASIL, 1996, art. 4º. inc. IX).

Dessa forma, um mecanismo de financiamento educacional justo visa garantir recursos suficientes para prover o direito à educação com padrão de qualidade para todos os destinatários desse direito, considerando suas diversidades socioeconômicas e educacionais, quais sejam: níveis de renda, contextos de moradia, background educacional familiar, deficiências etc. (BAKER & GREEN, 2015).

No entanto, o que seria uma educação de qualidade? Adams (1993) destaca que há diferentes aspectos e dimensões para a educação de qualidade: reputação das instituições, insumos, processo, conteúdo do currículo escolar, resultados e valor agregados. O Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) apesar de não ser a única medida da qualidade da educação, é tomado como referência pelo Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na meta 7 "fomentar a qualidade da educação básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB". Cabe destacar que, como enfatizou Pinto (2014), os testes medem os conhecimentos dos

estudantes nas áreas avaliadas, e cada vez mais os alunos são treinados para responder o teste, com foco no currículo e nos conhecimentos medidos pelos testes e que, portanto, isso não deve ser entendido como sinônimo de aprendizagem.

Considerando que a educação de qualidade é uma concepção complexa e que envolve diversas dimensões, enfatiza-se que o financiamento adequado das escolas é um aspecto fundamental para garantir uma oferta de ensino, em condições de qualidade. Ainda que recursos financeiros não garantam uma educação de qualidade, em todos seus aspectos e dimensões, eles são essenciais para o custeio de recursos e insumos que garantem condições de qualidade, como uma boa infraestrutura, equipamentos e materiais pedagógicos e condições de trabalho adequadas para os profissionais da educação. Portanto, a garantia de insumos adequados, para a garantia de padrões mínimos de qualidade, conforme assegura a LDB (art. 4º) não se faz sem os recursos financeiros adequados.

Mas, dinheiro importa para garantir uma educação de qualidade? A melhoria nos indicadores de resultados, medidos pelos testes em larga escala de proficiência, e sua relação com o financiamento é algo tratado na literatura com diferentes perspectivas. Para Hanushek, Lindseth (2009), há pouca evidência que alterações nas condições de tamanho das turmas, qualificação dos professores e aumento dos gastos tenha acompanhado os resultados dos alunos. Para esse autor, os professores claramente afetam o desempenho dos alunos, mas essa influência não se relaciona com qualificação, experiência ou remuneração. Em sentido diverso, Baker (2016), ressalta que, no geral, em testes diretos da relação entre recursos financeiros e resultados dos alunos, o dinheiro importa, pois o financiamento adicional parece ser mais importante para alunos com determinadas características do que para outros.

Um argumento comum na literatura é sobre a importância da análise de como esse dinheiro é gasto (BAKER, 2016). No entanto, Baker (2022) questiona: como gastar melhor se você não tem o recurso em níveis adequados? Nesse sentido, Pinto (2014) também reforça que é muito injusto dizer que certas escolas públicas que têm custos altos ao atender a populações estudantis carentes e que elas precisam ser mais eficientes ao gerenciar os poucos recursos disponíveis. Dessa forma, recursos adicionais são necessários para que todos os estudantes possam ter oportunidades iguais de atingir um conjunto comum de objetivos e resultados (BAKER, 2022). Assim, deve ser uma condição que recursos equitativos e adequados estejam disponíveis para a garantia dos princípios constitucionais do padrão de qualidade e igualdade de condições de acesso, oferta e permanência. Todavia, diagnósticos da oferta indicam que ainda se faz necessário investir mais recurso para tenhamos esses princípios assegurados.

Aspectos Metodológicos

Visando discutir as relações entre financiamento, condições de oferta e resultados, foram utilizados alguns indicadores como *proxy* de tais aspectos, sabendo que eles não dão conta de toda a complexidade e que representam escolhas teóricas e tem como referência o disposto nas normativas nacionais (Constituição Federal, LDB, PNE), além de evidência de estudos e pesquisas (ALVES; SOARES, 2013).

Estudos, conhecidos como eficácia escolar, têm sinalizado questões como formação, condições de trabalho e formação docente, tempo de permanência na escola como elementos que podem contribuir para a melhoria dos resultados. Nesse sentido, opta-se por usar nesse

trabalho salário docente, formação e percentual de estudantes em tempo integral como elementos que sinalizam condições de qualidade e, que estão relacionados a maiores ou menores investimentos. Como medida de resultado, usa-se o IDEB, entendendo que ele é um indicador que retrata de forma combinada duas dimensões da qualidade da educação, quais sejam, desempenho e fluxo escolar (aprovação).

No quadro abaixo detalha-se os indicadores utilizados na análise. Ressalta-se que os dados foram organizados no nível das 'redes municipais' ('ente municipal' para o indicador de financiamento e 'território do município' para o indicador de nível socioeconômico) referente ao ano de 2019 e a análise centra-se apenas no ensino fundamental.

Quadro 1 – Aspectos, indicadores e fontes de dados

Aspecto	Indicador	Detalhamento	Fonte
Financiamento	Nível da Receita Potencial mínima vinculada para a Educação Básica (RPEB) por aluno (em valores equivalentes mensais)	RPEB por aluno-mês = (RPEB) / (n. mat.) /12 Onde: (=) RPEB = Receita potencial mínima vinculada para educação básica (+) RLI = Receita líquida de Impostos (-) RDF = Receita destinada ao Fundeb estadual (+) RRF = Receita recebida do Fundeb estadual (+) SE = Quota (estadual/municipal) do Salário-Educação (+) TFNDE = Transferências do programa do FNDE (PNAE, PNATE, PDDE) (+) COUN = Complementação da União ao Fundeb	RREO/Finbra/STN (2019), Censo Escolar (2019) e Plataforma de dados sobre Transferências Constitucionais/STN (2019)
Características dos estudantes	Nível socioeconômico dos estudantes (NSE)	Percentual de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família	Sistema presença (2019)
Condições de qualidade das escolas	Salário docente mensal	Mediana da remuneração dos docentes da rede municipal para uma jornada semanal 40h	Microdados Rais (2019)
	Formação docente em nível adequado	Percentual de docentes com formação superior (licenciatura)	Censo Escolar (2019)
	% Tempo integral	Percentual de estudantes em tempo integral	Censo Escolar (2019)
Resultado	IDEB	Resultados no Ideb do 5º ano	Inep (2019)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Resultados e discussões

A tabela 1 apresenta os valores das medianas das cinco medidas observadas em cada nível da receita potencial por aluno-mês. O intuito é verificar se há diferenças significativas nas características de nível socioeconômico dos estudantes (NSE), condições de qualidade das escolas e resultados a depender do nível de receita dos municípios.

A distribuição dos municípios por nível de receita mostra que há expressiva desigualdade da capacidade de financiamento das redes municipais, conforme já alertava outros estudos (ALVES; PINTO, 2020). Quase 40% das redes municipais contam com até R$ 450 por aluno/mês para custear a oferta de ensino. Apenas 16% contam com pelo menos R$ 650.

A análise dos dados sugere que há correlação entre o nível de receita e as cinco características observadas com diferentes níveis de intensidade (baixa, moderada e alta). A associação mais expressiva foi observada entre o nível de receita e o NSE (coeficiente de associação de -0,76). A correlação negativa sugere que quanto menor é o nível de receita da rede municipal, maior é o percentual de estudantes com baixo NSE. A tabela 1 mostra que, nos dois menores níveis de receita, a mediana do percentual de beneficiários do Programa Bolsa Família é maior que 70%. A mediana nacional é de 42,3%. Nos municípios com maior nível de receita, a mediana do percentual de beneficiários é menor do que 20%.

Tabela 1 – Indicadores de financiamento, condições de oferta e resultado, Brasil, 2019

Nível da Receita por aluno/mês (R$)	Numero de municípios		Valores da mediana				
	N	%	NSE	Remuneração docente mensal 40h (R$)	Formação docente nível adequado	Tempo Integral	Ideb - 5o ano
<= 350	219	4%	77,1%	3.722	32,8%	1,4%	4,6
> 350 <= 450	1.966	35%	71,8%	3.593	46,8%	1,5%	5,0
> 450 <= 550	1.382	25%	36,6%	3.668	66,7%	9,6%	6,0
> 550 <= 650	1.106	20%	24,9%	3.901	71,4%	16,5%	6,3
> 650 <= 750	540	10%	20,5%	4.209	70,8%	19,7%	6,3
> 750	355	6%	19,1%	4.477	69,9%	21,8%	6,5
BRASIL	5.568	100%	42,3%	3.792	61,8%	8,9%	5,8

Fonte: elaborada pelas autoras com base na tabela de valores dos indicadores (ver quadro 1).

O nível de receita e remuneração sugere que há uma correlação positiva, porém fraca (coeficiente de associação de 0,18), sugerindo que nem todas as redes com maiores capacidades de financiamento garantem melhores níveis remuneratórios aos professores. De toda forma, nos dois maiores níveis de receita, há uma diferença positiva na mediana da remuneração. Isso sugere que capacidade de financiamento adequada é condição necessária, embora não suficiente para as redes pagarem melhores salários.

Um nível de correlação significativo um pouco maior (moderado) foi verificado entre o nível de receita e o percentual de matrículas em tempo integral (coeficiente de associação de 0,39), não deixando dúvida de quão importante é a disponibilidade de recursos financeiros para que as redes ofertem ensino em turnos com duração de pelo menos 7 horas por dia. Ainda que abaixo da meta do PNE (25%), a mediana das redes nos três maiores níveis de receita é pelo menos o dobro da mediana nacional.

A associação do nível da receita e o percentual de formação em nível adequado apresenta uma correlação maior (coeficiente de associação de 0,53) o que sugere que dinheiro importa para a contratação e manutenção de vínculos de empregos com docentes com melhor formação. As redes nos dois melhores níveis de receita têm percentual significativamente menor.

Por fim, os resultados sugerem que há expressiva associação entre nível de receita e os resultados do Ideb (coeficiente de associação de 0,56), sendo que quase 40% das redes que estão nos dois menores níveis de receita tem medianas do Ideb consideravelmente menores do que as demais. Este resultado é importante para servir de argumento no debate com os que defendem somente "políticas de eficiência", destacando as redes que conseguem bons resultados no Ideb com poucos recursos.

Considerações finais

Nesse trabalho buscou-se analisar as relações entre financiamento da educação, condições de oferta e resultados, evidenciando que no contexto brasileiro há correlação significativa entre a receita disponível e as condições de oferta. A organização e a realização do trabalho pedagógico prescindem de condições materiais adequadas, quadro de profissionais estáveis, bem remunerados e com boas condições de trabalho que só podem ser garantidos com financiamento em montante adequado. Nosso esforço neste estudo é para gerar argumentos com análises de panorama nacional para ratificar que dinheiro importa e que os indicadores de resultados também evidenciam isso.

Referências

ADAMS, Don. **Defining Educational Quality**. Arlington, VA, Institute for International Research, 1993.

ALVES, M. T. G., SOARES, J. F. (2013). Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação E Pesquisa**, 39(1), 177–194.

ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. As Múltiplas Realidades Educacionais dos Municípios no Contexto do Fundeb. Fineduca – **Rev. de Financiamento em Educação**, v. 10, p. 1-23, 2020.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 22 jul. 2022.

BAKER, D. B.; GREEN, P. C. Conceptions of Equity and Adequacy in School Finance. In: In. LADD, Helen F.; GOERTZ, Margarete E. (Orgs.). **Handbook of research in education and policy**.: Routledge, 2015. p.231-243

BAKER, B. D. **Does money matter in education?** 2nd ed. Washington, DC: The Albert Shanker Institute, 2016.

BAKER, B. D. Toward Equitable and Adequate Financing of U.S. Public Schools. **Revista Fineduca**. V. 12, 12, 2022.

HANUSHEK, E. A., LINDSETH, A. A. **Schoolhouses, courthouses, and statehouses**: Solving the funding-achievement puzzle in America's public schools. Princeton: Princeton University Press, 2009.

PINTO, J. M. de R. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. **Arquivos analíticos**. v. 22, n. 19, 2014.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Expandido

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Uma Análise do Financiamento e do Gasto-Aluno da Rede Municipal de Ensino de Teresina/PI

Valquira Macêdo Cantuário
Escola Municipal Torquato Neto, Teresina/PI – Brasil
valzinha1.macedo@gmail.com

Francislene Santos Castro
Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina/PI – Brasil
kininhacastro@yahoo.com.br

Introdução

No contexto atual em que se discute a necessidade de maior aporte de recursos para melhorar a qualidade da educação pública no Brasil é necessário compreender a complexa organização do financiamento educacional brasileiro composta pela vinculação de percentuais mínimos (18% União e 25% Distrito Federal, estados e municípios) da receita resultante de impostos, incluídas as provenientes de transferências para a manutenção e desenvolvimento do ensino, além das fontes de recursos originários da receita de transferências constitucionais e outras transferências; receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; receita de incentivos fiscais e outros recursos previstos em lei (BRASIL, 1996).

Ao ponderar sobre a sistemática do financiamento da educação básica pública, Pinto (2018) destaca a política de subvinculação de recursos pelo mecanismo de fundos constitucionais. Assim, é nesse cenário que se insere este estudo, cujo objetivo é analisar o financiamento e o gasto aluno da rede municipal de educação de Teresina em 2021, no contexto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº 14.113/2020.

Metodologia

O trabalho é de cunho bibliográfico, baseado nos estudos de Cardoso (2018), Pinto (2018, 2019), Alves e Pinto (2020), entre outros*, bem como na análise dos documentos atuais* que tratam do financiamento para a educação pública, a saber: Constituição Federal de 1988 e Lei nº 14.113/2020. Os dados financeiros do município foram obtidos a partir *d*o Relatório Resumido da Execução Orçamentária - RREO e das matrículas informadas pela Secretaria Municipal de Educação (Semec).

Resultados e Discussões

Tomando como base o objetivo deste estudo, a Tabela 1 apresenta as informações acerca do financiamento da rede municipal de Teresina, no que tange ao montante das receitas e despesas com a educação, com a finalidade de calcular o valor do gasto aluno-ano em 2021. É oportuno ressaltar que o gasto por aluno é um valor agregado, pois considera apenas o total de despesas em educação e o total de matrículas na rede municipal

investigada, sem considerar para estratificações, como etapas, modalidades e unidades escolares, conforme explicita Cardoso (2018).

Tabela 1 – Receitas próprias e de transferências do município de Teresina (2021)

Descritores	Valores (R$)
Receita própria realizada	626.685.962,68
Receita de transferências constitucionais e legais	1.397.250.601,89
Receitas destinadas ao Fundeb	267.859.229,80
Receitas recebidas do Fundeb na partilha no Estado	369.127.844,65
Resultado líquido das transferências do Fundeb	101.268.614,85
Complementação da União ao Fundeb	101.884.130,87

Fonte: elaborado pelas autoras, com base no RREO disponível no SIOPE (BRASIL, 2021).

No ano de 2021, o montante da receita resultante de impostos e de transferências constitucionais e legais no munícipio foi de R$ 2.023.936.564,57, sendo que desse montante, 30,96% referem-se à receita própria, e 69,04% às receitas de transferências constitucionais e legais. É possível perceber, ainda, que a União e o estado transferem um montante de R$ 1.397.250.601,89, correspondendo, praticamente, a duas vezes mais do que o valor arrecado pelo próprio município.

Sobre as receitas do Fundeb, R$ 267.859.229,80 foram destinadas ao fundo, enquanto o valor recebido na redistribuição interna foi de R$ 369.127.844,65, apresentando, portanto, resultado líquido positivo de R$ 101.268.614,85, o que corresponde a, aproximadamente, 27,4% a mais do que as receitas destinadas ao Fundeb. Logo, a redistribuição dos recursos no âmbito do Fundeb no Piauí resulta em mais recursos para a educação de Teresina. Destaca-se que Teresina ainda recebeu, em 2021, a complementação federal do Fundeb, representando R$ 101.884.130,87, elevando o total do Fundo para R$ 478.822.302,98.

Além dos recursos destacados, Teresina contou com fontes adicionais para o financiamento da educação pública, como o salário-educação (R$ 5.593,151,99) e Programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), totalizando (R$ 12.778.002,75), recursos que fazem parte da composição das receitas da educação municipal, integrando, conforme Alves e Pinto (2020), a Receita potencial mínima vinculada para a educação básica – RPEb, resultando, em 2021, no total de R$ 727.868.040,41, como se pode visualizar no Tabela 2.

Tabela 2 – Receitas para a composição do RPEb – Teresina (2021)

Descritores	Valor (R$)	Porcentagem (%)
I. Receita principal do Fundeb	369.127.844,65	50,7
II. Receitas que o município não compartilha com o Fundeb	238.124.910,15	32,7
III. Complementação da União	101.884.130,87	14,0
IV. Cota-municipal do salário-educação	5.593,151,99	0,8
V. Recursos dos programas suplementares do FNDE	12.778.002,75	1,8
RPEb	727.868.040,41	100

Fonte: elaborado pelas autoras, com base no RREO (SIOPE, 2021).

A partir dos dados da Tabela 2, é possível destacar três receitas com os maiores percentuais na composição da RPEb: a receita principal do Fundeb no valor de R$ 369.127.844,65, equivalente a 50,7%; as receitas que o município não compartilha com o

Fundeb, totalizando R$ 238.124.910,15, ou seja, 32,7%, constituindo a segunda maior fonte de receitas nessa composição; e, por último, a complementação da União, com uma quantia de R$ 101.884.130,87, alusiva ao percentual de 14%.

A RPEb é composta, ainda, pela quota municipal do salário-educação, contribuição social considerada fonte de recurso indispensável à cobertura das despesas da educação básica (FARENZENA, 2017). Apesar de a análise do ano em estudo mostrar que ele representa apenas 0,8% da RPEb, também aparece na rede a partir de políticas do FNDE financiadas com a quota federal do salário-educação. Nota-se, inclusive, que os recursos dos programas suplementares do FNDE representam 1,8% das receitas potencial, somando R$ 12.778.002,75. Dessa quantia, 91% (R$ 11.630.352,83) correspondem ao PNAE e 8,9% (R$ 1.147.649,92), ao PNATE.

No que se refere à aplicação do mínimo de 25% da receita resultante de impostos e transferências na manutenção e no desenvolvimento do ensino, Teresina aplicou, em 2021, 20,43%, percentual inferior ao que determinada a Constituição Federal/88. Ressalta-se que os municípios foram amparados legalmente pela Emenda Constitucional nº 119/2022.

No âmbito deste trabalho, realiza-se o cálculo aproximado da receita por aluno, considerando a RPEb e as despesas totais liquidadas com a educação, resultado da divisão dos montantes pelo número de matrículas (92.336) da rede municipal de Teresina, conforme informações da Tabela 3.

Tabela 3 – Valor aluno ano/mês da RPEb e gasto por aluno ano/mês das despesas totais liquidadas em educação na rede municipal de ensino de Teresina (2021)

RPEb*		Despesa totais em educação**	
Total	727.868.041,60	Total	601.992.618,63
Valor aluno/ano RPEb	7.882,81	Gasto aluno/ano	6.519,59
Valor aluno/mês RPEb	656,90	Gasto aluno/mês	543,30

*RPEb por aluno-mêsr,t = [RPEbt ÷ número de matrículast ÷ 12]
** Gasto aluno mês = [Total geral das despesas com educação ÷ Total de matrículas da educação básica da rede ÷ 12]
Fonte: elaborado pelas autoras, com base nos RREO de Teresina (2021).

A Tabela 3 apresenta dois cálculos. O primeiro relaciona a RPEb com o número de matrículas, representando um valor potencial por aluno-ano e mês. A composição da RPEb anteriormente analisada foi de R$ 727.868.041,60, resultando em um valor potencial aluno/ano de R$ 7.882,81, e valor potencial aluno/mês de R$ 656,90. O segundo associa as despesas totais com as matrículas de 2021. Essas despesas contemplam as liquidadas com recursos do Fundeb, ações típicas de MDE e fontes da educação, totalizando um montante de R$ 601.992.618,63, representando um gasto aluno/ano de R$ 6.519,59, e gasto aluno/mês de R$ 543,30.

Ao comparar as despesas totais em relação à capacidade financeira do município, em 2021, verificou-se que o valor do gasto aluno/ano (R$ 6.519,59) foi, aproximadamente, 17,3% menor do que o valor potencial (R$ 7.882,81), demonstrando que o município teria condições de ampliar o valor do gasto aluno/ano no período investigado, caso fosse de interesse da gestão municipal.

O Valor Aluno-Ano do Fundeb (VAAF-MIN) para o exercício de 2021 foi de R$ 4.462,83 (BRASIL, 2021). Dessa forma, constata-se que o valor gasto por aluno em Teresina foi 31,5% maior. Se considerasse o valor aluno-ano RPEb, este seria 43,3% maior. No entanto, ao

considerar o valor gasto por aluno-mês (R$ 543,30), denota-se que a quantia executada está aquém do cobrado em escolas privadas de Teresina com condições mínimas de qualidade que custam em média, R$ 1.645,00 ao mês. Por sinal, Pinto (2018) demonstrou o quanto o Fundeb está longe do cobrado em escolas privadas destinadas à elite de outro estado, indicando aspectos do financiamento da educação que precisam ser enfrentados.

Considerações Possíveis

O estudo evidenciou: 1) que o munícipio de Teresina recebeu a complementação da União para alcançar o valor mínimo por aluno/ano (VAAF), demonstrando a importância do Fundeb para o financiamento educacional da rede de ensino; 2) que o município aplicou, somente, 20,43%, descumprindo o mínimo de 25% estabelecido constitucionalmente em MDE, mas amparados pela EC nº119/22, o ente tem até o exercício financeiro de 2023 para aplicar essa diferença; 3) que o valor do gasto aluno/ano, com base nas despesas totais liquidadas com a educação foi, aproximadamente, 17,3% menor do que o valor da RPEb, demonstrando que o município teria condições de ampliar o valor do gasto aluno/ano no período investigado; 4) que o valor gasto por aluno em Teresina foi 31,5% maior que o VAAF-MIN para o exercício de 2021.

Referências

ALVES, T; PINTO, J. M. de R. As múltiplas realidades educacionais dos municípios no contexto do Fundeb. **Fineduca – Revista de Financiamento em Educação**, v. 10, p. 1-23, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 119, de 27 de abril de 2022**. Acesso em: 16 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc119.htm. Acesso em: 20 jul. 2023

BRASIL**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 7 de set. 2021

CARDOSO J. A. Uma análise do custo-aluno em escolas de uma rede municipal de ensino. Rev. **Fineduca**, v. 8, n. 7, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329180936_Uma_Analise_do_Custo-Aluno_em_Escolas_de_uma_Rede_Municipal_de_Ensino. Acesso em: 13 ago. 2022.

FARENZENA, N. Nas pegadas do salário-educação: um olhar sobre sua repartição entre esferas de governo. **Revista Textura**, v. 19 n.40 p.139-157, maio/ago. 2017. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163621/001020365.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 jun. 2023

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **SIOPE – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – 2021**. Disponível em:

https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/siope. Acesso em: 20 jun. 2023.

PINTO, J. M. R. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade**. Propuesta Educativa**, vol. 2, núm. 52, pp. 24-40, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/4030/403062991004/html/. Acesso em: 10 jun.2023

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educ. Soc**., Campinas, v. 39, nº. 145, p.846-869, out.-dez., 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/rk4wKJgNYZsdt5QdgSgkDwG/?format=pdf &lang=pt. Acesso em 20 de jun.2023.

TERESINA. **Dados analíticos do número de matrículas - 2021**. Documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação – Semec, 2021.

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Resumo Completo

Eixo Temático: Políticas de Financiamento da Educação Básica

Valor Aluno Ano Redução de Desigualdades - VAAR (!)

Nalú Farenzena

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

nalu.farenzena@gmail.com

Micaela Passerino Gluz

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil

micpgluz@gmail.com

Rosa Maria Pinheiro Mosna

Professora Aposentada

rosamosna@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar a Complementação da União (COUN) modalidade VAAR (Valor Aluno Ano), que foi criada pela Emenda Constitucional nº108/2020 e regulamentada pelas leis nº 14.113/2020 e º 14.276/2021, especificamente sobre a metodologia de verificação da redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais no avanço de "melhoria de aprendizagem" e "atendimento", expressadas pela condicionalidade III. A metodologia utilizada neste trabalho foi de abordagem qualitativa a partir de análise documental com dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), União e Tesouro. Indicamos que a COUN-VAAR pode se tornar um instrumento influente no financiamento da educação se dada a devida ênfase a sua capacidade de verificar a Redução de Desigualdades e não apenas medir os Resultados.

Palavras-chave: **Políticas de Financiamento da Educação. Fundeb. Valores Aluno Ano no Fundeb. VAAR. Redução de Desigualdades Educacionais.**

Student Value Year Reduction of Inequalities - VAAR (!)

Abstract

The present article aims to analyze the Complementation of the Union (COUN) modality VAAR (Student Value Year), which was created by Constitutional Amendment nº 108/2020 and regulated by laws nº 14.113/2020 and nº 14.276/2021, specifically on the methodology for verifying the reduction of socioeconomic and racial educational inequalities in the advancement of "improvement of learning" and "attendance", expressed by conditionality III. The methodology used in this work was a qualitative approach based on documental analysis with data from the National Education Development Fund (FNDE), Union and Treasury. We indicate that COUN-VAAR can become an influential instrument in education financing if due emphasis is given to its ability to verify Inequalities Reduction and not just measure Results.

Keywords: **Education Financing Policies. Fundeb. Student Year Values at Fundeb. VAAR. Reduction of Educational Inequalities.**

Valor Alumno Año Reducción de Desigualdades - VAAR (!)

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la modalidad de Complementación de la Unión (COUN) VAAR (Valor Alumno Año), que fue creada por la Enmienda Constitucional nº

108/2020 y reglamentada por las leyes nº 14.113/2020 y nº 14.276/2021, específicamente sobre la metodología para verificar la reducción de las desigualdades educativas socioeconómicas y raciales en el avance de la “mejora de los aprendizajes” y la “asistencia”, expresada por la condicionalidad III. La metodología utilizada en este trabajo fue un enfoque cualitativo basado en el análisis documental con datos del Fondo Nacional de Fomento de la Educación (FNDE), Unión y Tesoro. Indicamos que COUN-VAAR puede convertirse en un instrumento influyente en el financiamiento de la educación si se le da el debido énfasis a su capacidad para verificar la Reducción de Desigualdades y no solo medir Resultados.

Palabras-clave: **Políticas de Financiamiento de la Educación. Fundeb. Valores Año Estudiantil en Fundeb. VAAR. Reducción de las Desigualdades Educativas.**

ISSN: 2595-136X

fineduca

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

Comitê Científico

XI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA)

Anais do XI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA - **"Financiamento da Educação de qualidade com redução das desigualdades e respeito às diferenças"**, realizado, na sua parte presencial, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), nos dias 6, 7 e 8 de dezembro de 2023.

Eixos Temáticos

1 - Políticas de financiamento da educação básica
2 - Políticas de financiamento da educação superior
3 - Planos de carreira e remuneração de professores
4 - Relações público-privadas no financiamento da educação

Comitê Científico

Coordenação Geral: Cacilda Cavalcanti e Theresa Adrião

Eixo 1 – Políticas de financiamento da educação básica
Coordenação: Calinca Jordânia Pergher

Eixo 2 – Políticas de financiamento da educação superior
Coordenação: Fabíola Bouth Grello Kato

Eixo 3 – Planos de Carreira e Remuneração de professores
Coordenação: Magna França

Eixo 4 – Relações público-privadas no financiamento da educação
Coordenação: Raquel Borghi

Avaliadores

Eixo 1 - Políticas de financiamento da educação básica

Adriana Aparecida Dragone Silveira
Andrea Barbosa Gouveia
Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Calinca Jordânia Pergher
Diego Lutz
Fernando Vizotto Galvão
José Marcelino de Rezende Pinto
Josete Maria Cangussú Ribeiro
Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita

Maria Goreti Farias Machado
Maria Luiza Rodrigues Flores
Marilda de Oliveira Costa
Nalú Farenzena
Rosa Maria Pinheiro Mosna
Rosana Evangelista da Cruz
Simony Rafaeli Quirino
Theresa Adrião
Thiago Alves

Eixo 2 - Políticas de financiamento da educação superior

André Rodrigues Guimarães
Cristina Helena Almeida de Carvalho
Emerson Duarte Monte
Fabíola Bouth Grello Kato
Luiz Fernando Reis
Maria Rosimary Soares dos Santos
Nelson Cardoso Amaral
Rhoberta Santana de Araújo
Valéria Silva de Moraes Novais
Vera Lúcia Jacob Chaves

Eixo 3 - Planos de carreira e remuneração de professores

Dalva Valente Guimarães Gutierres
Flávio Bezerra de Sousa
Jarbas de Paula Machado
Joedson Brito dos Santos
Luciana Leandro da Silva
Magna França
Magna Jovita Gomes de Sales e Silva
Márcia Aparecida Jacomini
Marcos Edgar Bassi
Marcus Quintanilha da Silva
Maria Aparecida dos Santos Ferreira
Pelegrino Santos Verçosa
Rubens Barbosa de Camargo

Eixo 4 - Relações público-privadas no financiamento da educação

Cássia Alessandra Domiciano
Daniela de Oliveira Pires
Fabiana Alvarenga
Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
Maria Eliza Nogueira Oliveira
Raquel Fontes Borghi
Samara de Oliveira Silva