



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA

EDNALDO ALVES DE MOURA JÚNIOR

**O NOVO FUNDEB E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: perspectivas
e desafios na Educação Municipal do Recife**

Recife
2024

**O NOVO FUNDEB E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
perspectivas e desafios na Educação Municipal do Recife**

Dissertação de Mestrado apresentada por Ednaldo Alves de Moura Júnior, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Alfredo Gomes e Coorientação da Professora Dra. Alice Botler, Linha de Pesquisa Gestão da Educação Básica.

Recife
2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Júnior, Ednaldo Alves de Moura.

O novo FUNDEB e o financiamento da Educação Básica: perspectivas e desafios na Educação Municipal do Recife / Ednaldo Alves de Moura Júnior. - Recife, 2024.

97f.: il.

Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica, 2024.

Orientação: Alfredo Macedo Gomes.

Coorientação: Alice Miriam Happ Botler.

1. Novo Fundeb; 2. Financiamento; 3. Educação Básica. I. Gomes, Alfredo Macedo. II. Botler, Alice Miriam Happ. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 370

EDNALDO ALVES DE MOURA JÚNIOR

**O NOVO FUNDEB E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: perspectivas
e desafios na Educação Municipal do Recife**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, sob orientação do Prof. Dr. Alfredo Gomes e Coorientação da Professora Dra. Alice Botler, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Gestão da Educação Básica.

Aprovado em: 14/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Alice Miriam Happ Botler (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr^a. Ana Lucia Felix dos Santos (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr^a. Angela Maria Martins (Examinadora Externa)
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID

AGRADECIMENTOS

Sempre achei que gratidão é uma das maiores virtudes que a pessoa deve carregar nessa jornada e eu tenho que agradecer a tanta gente pela realização desse sonho que não caberia em apenas uma página.

No entanto, sabendo que posso cometer algum deslize, nessa primeira versão quero começar agradecendo primeiro a Deus, nosso criador e a minha família, em especial a minha esposa Elisa e meus filhos Davi e Dante, pois só eles sabem quantos finais de semana, feriados, dias e noites que estive ausente para construir essa pesquisa e sentiram na pele meu distanciamento.

Agradecimento aos meus pais, a professora Maria do Carmo e o Garçon Nado, pela educação, exemplo e me ensinar a ser perseverante mesmo nos momentos mais difíceis. Através deles agradeço a toda minha grande família e amigos que deixaram de ter minha convivência por conta desse projeto acadêmico, em nome dos meus irmãos Rapha, Erica e Lane.

Agradecimento à Coordenadora e Vice do Mestrado, professoras Viviane De Bona e Raylane Navarro, ao meu orientador o Reitor Alfredo Gomes, uma honra ser seu orientando, e um agradecimento mais que especial a minha co-orientadora professora Dra. Alice Happ Botler pela orientação, apoio e principalmente pela paciência e força nos momentos mais difíceis que passei. Nunca esquecerei!

Agradecer ao Prefeito João Campos pela oportunidade de fazer um Mestrado na sua reconhecida e competente gestão municipal, tem sido uma honra e aprendizado duplo. Grato também ao Secretário de Educação do Recife, Fred Amâncio, meu chefe imediato e amigo que tive a sorte de encontrar na minha jornada, pois sem ele também nada disso poderia ter sido construído.

Agradecer a todos os amigos da turma do mestrado, não poderei listar os 22 (vinte e dois nomes) mas quero fazer em nome das que conviveram mais comigo nos trabalhos em grupo, começando por André, Juliana, Giselle, Beatriz, Evanice, Mirela, Polly, Manu, em nome das quais agradeço a todas. Agradecimento também à todas as professoras e professores em nome da nossa querida professora Ana Félix e agradecimento a toda equipe da UFPE em nome do servidor Moreira.

Estou parando por aqui mas tenho certeza que tenho que agradecer a muito mais gente que agora foge da minha memória cansada! Talvez, na próxima versão eu deva aumentar os agradecimentos nominais. No entanto, GRATIDÃO a todo mundo que me ajudou direta e indiretamente na entrada, curso e conclusão deste Mestrado. SEREI ETERNAMENTE GRATO!

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre as mudanças na política de financiamento da educação, via Novo Fundeb, especificamente com foco na participação da União. Teve como objetivo geral subsidiar ações da gestão municipal de Recife em relação às tendências para a Educação Básica quanto à implantação do Novo FUNDEB e, como objetivos específicos: Analisar as principais mudanças ocorridas entre 2007 e 2022 no FUNDEB e a implantação do VAAF, VAAT e VAAR; Contrastar a qualidade da Educação Básica, as desigualdades sociais e educacionais de Recife com os demais municípios pernambucanos; Diagnosticar as tendências da gestão e a qualidade da Educação Municipal do Recife em decorrência da implantação do Novo FUNDEB. Considerou-se pertinente evidenciar que tais mudanças também atrelam a esse repasse condicionantes de melhoria de gestão e de resultados educacionais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, utilizou como estratégia o levantamento e a análise da bibliografia referente aos temas Financiamento da educação, Novo Fundeb e Qualidade da educação. A análise dos dados, inspirada na abordagem da análise de conteúdo, orientou-se a partir de categorias que evidenciam as ações realizadas pela Rede Municipal do Recife quanto às perspectivas para a Educação Básica a partir da implantação do Novo FUNDEB. Entre os resultados, a pesquisa contribuiu para o estabelecimento de conexões entre os múltiplos fatores que estão diretamente relacionados ao funcionamento das escolas públicas, o processo de ensino aprendizagem e a sua relação direta com a melhoria da qualidade educacional, bem como permitiu a ampliação do olhar acerca da correlação entre as desigualdades socioeconômicas e as desigualdades educacionais. Ao final desse trabalho constata-se que os recursos oriundos do Novo Fundeb se tornam aliados na erradicação das desigualdades educacionais e que as lideranças municipais devem, além de obter informações básicas no que concerne às mudanças na legislação, compreender os requisitos que precisam ser atendidos para a obtenção do financiamento, e ter uma proposta de direcionamento dos recursos para o fortalecimento da gestão da educação da respectiva Rede, com reverberação na qualidade do ensino em seus respectivos municípios. Na perspectiva da elaboração de um Produto Técnico como contributo social direcionado à rede pública de educação, foi elaborada uma Cartilha de Subsídios para Ações de Melhoria da Qualidade da Educação via adequada demanda e aplicação de verbas para Recife e demais municípios que tenham configuração similar.

Palavras-chave: Novo Fundeb; Financiamento; Educação Básica; Qualidade da educação.

ABSTRACT

This research addresses the changes in education financing policy, via Novo Fundeb, specifically with a focus on the participation of the União. Its general purpose was to subsidize actions from the municipal management of Recife regarding the trends in Basic Education as to the implementation of the New FUNDEB and, as specific objectives: Analyzing the main changes that took place between 2007 and 2022 in FUNDEB and the implementation of VAAF, VAAT and VAAR; Contrast the quality of Basic Education, social and educational inequalities in Recife with other municipalities in Pernambuco; Diagnosing the management trends and the quality of Municipal Education in Recife as a result of the implementation of the New FUNDEB. It was considered relevant to evidence that such changes also couple up to this conditioning transfer of management improvement and educational results. The research, with a qualitative approach, with a bibliographic and documentary characteristic by nature, used as a strategy the survey and analysis of the bibliography relating to the themes of Education Financing, New Fundeb and Quality of Education. The data analysis, inspired by the content analysis approach, was guided by categories that highlight the actions carried out by the Recife Municipal Network regarding the perspectives for Basic Education following the implementation of the New FUNDEB. Among the results, the research contributed to the establishment of connections between the multiple factors that are directly related to the functioning of public schools, the teaching-learning process, and its direct relationship with the improvement of educational quality, as well as allowing the expansion of the perspective about the correlation between socioeconomic inequalities and educational inequalities. At the end of this work, it has been constated that the resources coming from Novo Fundeb become allies in the eradication of educational inequalities and that municipal leaders must, in addition to obtaining basic information regarding changes in legislation, understand the requirements that need to be met in order to obtaining financing, and having a proposal for directing resources to strengthen the education management of the respective Network, with repercussions on the quality of education in their respective municipalities. From the perspective of elaborating a Technical Product as a social contribution aimed at the public education network, a Subsidy Booklet for Actions to Improve the Quality of Education was prepared via adequate demand and application of funds for Recife and other municipalities that have a similar configuration.

Keywords: New Fundeb; Financing; Basic Education; Quality of education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Taxa de Retorno x Idade	74
Gráfico 1	Efeito Redistributivo do FUNDEB	25
Gráfico 2	Taxa de aprovação Anos Finais(Rede de Educação do Recife	50
Gráfico 3	Taxa de aprovação Anos Iniciais(Rede de Educação do Recife	50
Gráfico 4	Comparativo evolução IDEB 2019 x 2021:Municípios de PE- Anos Iniciais	62
Gráfico 5	Comparativo evolução IDEB 2019 x 2021:Municípios de PE- Anos Finais	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Efeito Redistributivo do FUNDEB	24
Tabela 2	Atendimento da Rede de Educação do Recife	48
Tabela 3	IDEB Anos Iniciais região metropolitana do Recife	49
Tabela 4	IDEB Anos Finais região metropolitana do Recife	49
Tabela 5	Execução orçamentária 2022- SEDUC Recife	51
Tabela 6	VAAF Estados e VAAT capitais 2022	52
Tabela 7	Detalhamento FUNDEB Recife exercício 2023	60
Tabela 8	Repasses FUNDEB Recife	61
Tabela 9	Recebimento Recursos Novo FUNDEB- municípios de Pernambuco de 2021 a 2023	64
Tabela 10	Recebimento Recursos Novo FUNDEB- municípios de Pernambuco de 2021 a 2023	64
Tabela 11	FUNDEB: VAAF total recebido pelos municípios da região metropolitana do Recife- 2021 a 2023	66
Tabela 12	FUNDEB VAAT total recebido pelos municípios da região metropolitana do Recife- 2021 a 2023	67
Tabela 13	VAAR municípios da região metropolitana do Recife 2023	68
Tabela 14	VAAF, VAAR e VAAT 2024 região metropolitana do Recife: Recursos até Fevereiro de 2024	68
Tabela 15	Aumento da oferta de vagas em creches e pré escolas- Rede do Recife	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EC	Emenda Constitucional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GREs	Gerências Regionais de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
RMR	Rede Municipal do Recife
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SEDUC	Secretaria de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FINANCIAMENTO, QUALIDADE E GESTÃO DA EDUCAÇÃO.....	17
2.1	Financiamento da Educação Básica e FUNDEB – Brasil, Pernambuco e Recife.....	17
2.11	Financiamento da Educação Básica no Brasil.....	
2.1.2	A importância do FUNDEB no financiamento da Educação Básica.....	22
2.1.3	Principais mudanças com o novo FUNDEB a partir de 2021: o que mudou e por que um novo modelo de financiamento.....	26
3	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS, DÉFICIT EDUCACIONAL E OS LIMITES DO FINANCIAMENTO.....	32
3.1	Gestão e financiamento da Educação Municipal do Recife.....	47
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	58
5.1	Novo Fundeb e as principais mudanças para a Rede do Recife.....	58
5.1.2	VAAF,VAAT e VAAR e possíveis desdobramentos na qualidade da Educação.....	60
5.1.3	Requisitos para recebimento da fonte de financiamento.....	68
5.1.4	Oportunidades para melhorar a Educação municipal com o Novo FUNDEB.....	70
6	PRODUTO TÉCNICO.....	75
6.1	Detalhamento da cartilha.....	75
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
	REFERÊNCIAS.....	83
	ANEXO I - Recebimentos recursos FUNDEB Municípios de Pernambuco-Valores totais.....	89
	ANEXO II- Municípios que receberam complementação VAAR 2023.....	93
	ANEXO III - Municípios inabilitados para a complementação VAAR-2024.	94

1. INTRODUÇÃO

A partir de 2020, o mundo passou por uma grave pandemia que foi responsável pela morte de milhões de pessoas e que deixou diversas sequelas na população mundial, sobretudo em países em desenvolvimento como o Brasil. Entre as consequências, é possível destacar o aumento da desigualdade social e os retrocessos na Educação Básica, isso acontecendo em decorrência do tempo em que as escolas ficaram paradas ou utilizaram o recurso do ensino remoto.

No primeiro ano da pandemia (2020), a Educação Básica do Brasil vinha passando por um momento de importante debate público sobre a sua principal fonte de financiamento, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), tendo em vista que a validade desse Fundo terminaria no final de 2020. Assim, se um novo fundo não fosse instituído no lugar do anterior, isso poderia acarretar problemas crônicos na educação pública brasileira.

Diante desse contexto, após a promulgação da Emenda Constitucional (EC) nº 108, de 26 de agosto de 2020, que trouxe as principais diretrizes do Novo FUNDEB, o referido Fundo foi regulamentado através da Lei Federal nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020. Posteriormente, o Novo FUNDEB recebeu alteração por meio da Lei Federal nº 14.276 de 27 de dezembro de 2021, com a perspectiva de ajustar pontos questionados na Lei anterior, bem como outros pontos que foram objeto do intenso debate naquele momento.

Por sua vez, a Rede Municipal de Educação da Cidade do Recife (RMR), também teve que rever suas bases orçamentárias. Tal Rede conta com 332 (trezentas e trinta e duas) Unidades Escolares, as quais atendem aproximadamente a 95 mil alunos nas diversas etapas de ensino. Para tanto, a gestão possui aproximadamente 8 mil professores que atendem às Unidades e são apoiados por 4 (quatro) Gerências Regionais de Educação (GREs), somando-se a ela mais 2 mil profissionais e perfazendo, assim, um quadro aproximado de 10 mil servidores.

Ademais, com um orçamento total de R\$ 1,2 bilhão em 2023, dos quais R\$ 501 milhões (38%) são referentes a recursos do FUNDEB, a Secretaria de Educação do Recife (SEDUC) apresentou, na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (2021), as posições 17ª (anos iniciais do Ensino

Fundamental) e 11^a (anos finais do Ensino Fundamental) entre as capitais do Brasil. Já entre os municípios do Estado de Pernambuco, suas posições foram 54^a (anos iniciais) e 37^a (anos finais). Essa situação melhora quando se compara com os vizinhos de sua Região Metropolitana, figurando entre as posições 1^a e 2^a, respectivamente, nessas referidas avaliações da qualidade.

Por oportuno, vale registrar que este trabalho tem como autor o atual secretário executivo de gestão da Rede Municipal de Educação do Recife, o qual também já foi secretário executivo de administração e finanças desse mesmo município durante 2021 e 2022. Nesse sentido, cabe ressaltar a relevância do tema e sua relação com a atuação profissional desse mestrando

Assim como outras capitais pelo Brasil, Recife tem muitos desafios para enfrentar, em especial no que se refere à melhoria da qualidade da Educação em relação a municípios do interior conforme dados trazidos acima. Isso é possível perceber, conforme dados do IDEB aqui expostos, pois, mesmo sendo a capital de Pernambuco, o que poderia lhe conferir melhor estrutura histórica, o Recife não se encontra entre as primeiras posições do Estado ao se comparar o referido índice.

Ademais, o baixo patamar das redes de Educação, aferido nas avaliações de qualidade, é um problema nacional. Esse fato é reforçado quando se analisam os índices dos países que participam do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), avaliação em que, historicamente, o Brasil amarga as posições finais entre os países participantes. Na última avaliação, realizada em 2018, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2019, p. 153), “Todas as cinco regiões geográficas brasileiras apresentam um índice inferior à média dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”.

Faz-se relevante frisar que o Brasil vem investindo na Educação Básica montantes de recursos bem abaixo desses países que são avaliados através do PISA. Ao comparar os dados do financiamento da Educação Pública no Brasil com países da América Latina e da OCDE entre 1995 e 2002, Abrahão (2005) demonstrou que o Brasil aplicava cerca de 6 (seis) vezes menos que a média dos países da referida Organização no início do século XXI.

Essa mesma análise também foi feita recentemente por Souza (2021) que, ao

levantar dados da OCDE em 2019, constatou que, enquanto a média do gasto por aluno/ano do Ensino Fundamental desses países era de US\$ 9.400, no Brasil o valor empregado era de US\$ 3.750, duas vezes e meia abaixo da média. Assim sendo, apesar do pequeno avanço no financiamento da Educação nas duas últimas décadas, em relação aos países avaliados pelo PISA o país ainda precisa avançar muito no financiamento da Educação Básica para que seja possível subir de patamar na qualidade da Educação em comparação com os demais países.

Considerando esse cenário, havia uma expectativa por parte dos municípios, no ano de 2020, de que o novo FUNDEB traria significativos avanços no aumento de recursos para suas redes e que, conseqüentemente, seria possível viabilizar uma melhoria da qualidade da Educação ofertada para os estudantes. Dessa forma, considerando que esse debate persiste, torna-se relevante analisar essas alterações normativas e os possíveis desdobramentos na educação básica.

Quando se analisa a qualidade de determinada rede de ensino, além de aspectos estruturais, históricos e de gestão, é comum observar a capacidade financeira do respectivo órgão. Nesse sentido, importa frisar que geralmente é na capital que se concentra a maior parte dos recursos, pois elas possuem uma capacidade de arrecadação acima da média dos demais municípios.

Apesar disso, mesmo com maior arrecadação, essas cidades também possuem outros desafios, por vezes ainda maiores, sobretudo, em decorrência da grande desigualdade que afeta as regiões metropolitanas. Essa situação, vale salientar, é recorrente na maioria das capitais e dos municípios do Brasil. Ou seja, mesmo com uma arrecadação superior aos municípios do interior, atualmente, as capitais amargam resultados do IDEB inferiores a aqueles, de uma forma geral.

É importante ressaltar que, em uma leitura preliminar, foi verificado que a EC nº 108/2020 aumentou a participação da União nos recursos do FUNDEB, mas também trouxe uma novidade ao prever repasse de recursos atrelados a condicionantes de melhoria de gestão e de resultados. Essa inovação legal reforça a relevância da análise, tendo em vista que aponta para a consolidação do modelo regulatório que pode beneficiar as redes mais preparadas e acirrar ainda mais as desigualdades entre os municípios do sistema educacional.

Após a redação da referida Emenda, uma relevante mudança foi implantada

no âmbito da distribuição dos recursos do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) aos municípios que, agora, precisarão atender aos critérios baseados “em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerando o nível socioeconômico dos educandos” (Souza, 2021, p. 3) para receberem pelo menos 10% da referida cota de participação. Na mesma linha, a Lei Federal nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, instituiu o Valor/Aluno Ano Resultado (VAAR), que condiciona repasses de valores (até 2,5%) do Fundo ao atingimento dos resultados.

Quanto ao outro adicional instituído no Novo FUNDEB, o Valor Aluno/Ano Total (VAAT), que pode chegar até 10,5%, os dados de arrecadação apontam que, assim como as demais capitais brasileiras, Recife não receberá recursos dessa fonte. Diante disso, torna-se relevante estudar quais serão as perspectivas e os desafios para a Educação Pública da cidade do Recife a partir do financiamento da Educação com o Novo FUNDEB.

Além disso, no objeto da presente pesquisa, por se tratar de Educação Fundamental e Infantil (Pré-Escolas e Creches) na Educação Pública do município do Recife, a questão do financiamento ganha ainda mais relevância, tendo em vista as dificuldades históricas de priorização dessa fase do ensino. Isso foi corroborado por Silva e Santos (2021), quando analisaram a História da Educação do Recife, e relataram que, entre as dificuldades para fortalecer as políticas educativas brasileiras, está o financiamento.

Nesse sentido, é fundamental que essas mudanças sejam efetivamente analisadas com o intuito de identificar as perspectivas da Educação do Recife com o Novo FUNDEB. Diante do exposto, o presente trabalho tem como **objetivo geral** subsidiar ações da gestão municipal de Recife em relação às tendências para a Educação Básica quanto à implantação do Novo FUNDEB. No que se refere aos respectivos objetivos específicos, temos o seguinte:

- 1) Analisar as principais mudanças ocorridas entre 2007 e 2022 no – FUNDEB e a implantação do VAAF, VAAT e VAAR;
- 2) Contrastar a qualidade da Educação Básica, as desigualdades sociais e educacionais de Recife com os demais municípios pernambucanos;

- 3) Diagnosticar as tendências da gestão e a qualidade da Educação Municipal do Recife em decorrência da implantação do Novo FUNDEB com o fim de subsidiar ações de melhoria para a Rede.
- 4) Elaborar uma cartilha, a partir das tendências levantadas, para orientar o trabalho de aplicação das verbas de Recife e também de demais municípios que tenham configuração similar.

Para a realização da presente pesquisa, o referencial teórico será dividido em três capítulos. O primeiro refere-se ao financiamento da Educação Básica no Brasil, iniciando a abordagem dos marcos mais relevantes do histórico do financiamento das políticas educacionais e, posteriormente, será realizada uma abordagem sobre a importância do FUNDEB. Na sequência, serão abordadas as mudanças ocorridas na legislação do Fundo.

Já no segundo capítulo, este trabalho fará uma análise sobre a qualidade da Educação, e sobre as desigualdades sociais e educacionais, tendo em vista que são questões impactadas pelos níveis de financiamento. Na sequência, no desenvolvimento do terceiro capítulo, a presente pesquisa fará a análise das tendências da gestão da Educação do Recife e a avaliação dos desafios e oportunidades em face das mudanças do Novo FUNDEB.

Em seguida, o presente trabalho esclarece, no capítulo três, a metodologia utilizada para análise de dados, qual seja, análise documental e bibliográfica, metodologia que foi adotada para atendimento do objetivo da pesquisa e, no quarto capítulo, apresentamos a análise de dados, propriamente, a qual tratou dos dados do Novo Fundeb, especificamente analisou o VAAF, o VAAT e o VAAR, bem como os requisitos necessários à obtenção de financiamento da educação por parte dos municípios com vistas à melhoria da sua qualidade da educação. Com base nestes elementos, formula-se no capítulo cinco o produto decorrente da pesquisa, requisito básico para a conclusão do mestrado profissional, aqui delineado como Cartilha para secretários municipais de educação compreenderem e alcançarem financiamento. Por fim, tece-se algumas considerações e contribuições a respeito da investigação.

2. FINANCIAMENTO, QUALIDADE E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Na perspectiva de atendimento aos objetivos propostos, foi realizado um levantamento da literatura a respeito do tema, com busca nos sites de pesquisa da Plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), que melhor subsidiou a leitura de materiais mais atualizados sobre a temática, face a originalidade e relevância da pesquisa. A busca se deu também no repositório de dissertações e teses da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nos referidos portais de busca, foram colocadas as palavras chaves Fundeb, qualidade, qualidade na Educação, e financiamento da Educação, tendo em vista que estão relacionadas ao objeto de estudo do presente trabalho.

Cabe salientar que o presente trabalho não se restringiu ao levantamento de literatura baseado nos sites de pesquisa e repositório, uma vez que fomos além, através das leituras de livros e artigos relacionados, sobretudo, a questão da qualidade educacional atrelada aos investimentos possibilitados a partir da política educacional.

Considerando as referidas buscas, foi possível perceber que, apesar de localizarmos várias pesquisas relacionadas ao financiamento da Educação Básica, em relação ao Novo FUNDEB e às mudanças que ocorreram recentemente no Fundo, ainda são poucos os trabalhos que tratam da temática. Esse fato reforça ainda mais a importância da presente pesquisa, sobretudo tendo em vista que os efeitos do novo Fundo só vigorarão plenamente em 2026 e que o debate para possíveis revisões permanece aberto.

2.1 Financiamento da Educação Básica e FUNDEB – Brasil, Pernambuco e Recife

2.1.1 Financiamento da Educação Básica no Brasil

Há 35 (trinta e cinco) anos, o Brasil promulgava a atual Constituição Federal, também chamada de Constituição Cidadã por ter abrangido uma série de direitos e garantias. Entre esses direitos, a Educação foi abordada no Capítulo III, cujo art. 205 afirma que se trata de “direito de todos e dever do Estado e da família” que visa ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Em relação ao dever dos Estados da Federação, cabe, prioritariamente, o Ensino Fundamental e Médio, enquanto os municípios são prioritariamente responsáveis pelo Ensino Fundamental e Educação Infantil. Paralelamente, a União organizará o Sistema Federal de Ensino e dos Territórios, além de financiar as instituições de ensino federal (Brasil, 1988).

No que se refere ao financiamento da Educação Básica, está previsto na Constituição Federal o percentual mínimo de 25% da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988), em consonância com o artigo 212. Também, insta frisar que cada Governo Estadual pode aportar recursos adicionais nessa política pública, de acordo com a priorização adotada por cada ente para essa finalidade em meio ao processo de planejamento governamental e de distribuição do orçamento.

Historicamente, a política educacional no Brasil sempre sofreu com sub financiamento, acarretando limitações de acesso, baixos níveis de escolarização, estruturas de escolas precárias, desvalorização dos trabalhadores, entre outros problemas. Nesse sentido, a Educação do país e seu nível de financiamento estão intrinsecamente ligados, de forma que, quando avaliamos aquela, estamos avaliando esse também, por consequência.

Ao analisar a história da complexidade do financiamento da Educação Pública no Brasil, Monlevade (2012, p. 4) abordou a origem do problema e viu que, já em 1827, a demanda por escola pública era grande e custosa, mas, ao invés de aumentos do investimento na Educação da época, segundo o autor, “A saída encontrada foi a responsabilização das províncias em relação ao financiamento das escolas públicas primárias e dos poucos liceus secundários e cursos normais que se iam fundando em suas capitais”.

Analisar esse movimento histórico reforça a importância de ter sempre presente o financiamento da Educação Pública no centro das discussões acerca da política educacional no Brasil. Segundo Martins (2010, p. 499)

[...] a política educacional é uma política pública social, na medida em que busca a redução das desigualdades, volta-se para o indivíduo – não como consumidor, mas como cidadão, detentor de direitos, e uma política setorial, uma vez que se refere a um domínio específico.

Nessa mesma perspectiva, o autor discorre a respeito da importância da política ao defender que o “financiamento em si pode ser entendido como uma política pública, inclusive com potencial de indução da adoção de outras políticas (por exemplo, de aperfeiçoamento do controle social)” (op. cit., p. 498).

Por sua vez, quando Saviani (2021, p. 143) se propõe a abordar o desafio da falta de um sistema de Educação no Brasil, em especial no que se refere ao déficit histórico na alfabetização do país, onde em praticamente 100 (cem) anos (entre o final do século XIX e XX) o número de analfabetos do Brasil quadruplicou, passando de 12,2 milhões para 49,4 milhões, a questão central defendida pelo autor é a necessidade de maior aporte de recursos na política educacional.

Nesse sentido, Saviani (2021) ressalta que, diferentemente de países da América Latina como Argentina, Chile e Uruguai, que nesse mesmo período organizaram seus sistemas educacionais universalizando a Educação Básica, o Brasil a negligenciou, o que gerou um déficit histórico que aponta para a precariedade da situação educacional, o que “se põe como um desafio para a pedagogia histórico-crítica” (op. cit., p. 143). Assim, defende o autor:

Com efeito, ele incide numa questão séria, que é a dos recursos para a Educação, isto é, o orçamento que é o pressuposto das condições materiais da organização do ensino. Aliás, em espanhol, orçamento é indicado pela palavra presupuesto, o que me parece correto, porque efetivamente se trata de pressuposto sem o qual não é possível desenvolver nada de consistente em matéria de educação (Saviani, 2021, p. 143).

Na perspectiva de se tornar uma questão, apenas na Primeira República, de forma muito modesta, que a Educação começou a ser problematizada, conforme relatou Azevedo (2001, p. 24), ao fazer uma abordagem histórica da política educacional e a regulação do setor no Brasil. Segundo estudos da referida autora, “o princípio federalista, descentralizador, manteve o ensino primário público como de responsabilidade dos Estados, mas não se registram ações significativas visando à escolarização em massa”.

Cabe ressaltar, aqui, o momento em que o financiamento público da Educação se consolidou como política de Estado. De acordo com os levantamentos de Monlevade (2012, p. 4) e Martins (2010, p. 502), a introdução do financiamento da Educação como política pública foi efetivada a partir da Constituição Federal de 1934. Antes desse período, não havia previsão de percentual mínimo a ser executado pelo ente federado, tampouco havia vinculação de recursos.

Não obstante, após esse marco, os avanços no financiamento da Educação Básica no Brasil não conseguiram acompanhar a demanda por educação universal, pública e de qualidade ao longo dos anos, em especial no decorrer do século XX. Entre os poucos avanços ocorridos no século XX, podemos destacar a Emenda nº 24, de 1983, mais conhecida como Emenda João Calmon, que estabeleceu percentuais mínimos de aplicação pelos entes; a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual foi implantado em 1996.

Em relação à Carta Magna, Azevedo e Gomes (2009, p. 103) corroboram a importância desse avanço para a política educacional no Brasil após a sua promulgação. Segundo esses autores,

A definição na Constituição Federal, no seu artigo 212, dos percentuais mínimos para investimento em Educação, por parte da União, dos Estados e Municípios, tem representado um passo seguro para a democratização da Educação Pública.

Quanto ao FUNDEF, segundo Martins (2010, p. 508),

como mecanismo de financiamento, representou, antes de mais nada, a junção num mesmo instrumento, das duas estratégias que apareceram separadas na Constituição de 1934: a vinculação de recursos de impostos e a política de fundos.

Segundo o autor, apesar de ter sido muito importante a criação do mínimo de recursos (subvinculação) para pagamento aos professores, o FUNDEF abordou a questão da qualidade de forma indireta e insuficiente.

Após o fim do FUNDEF, em 2006, a principal fonte de financiamento da Educação Básica no Brasil passou a ser o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que foi criado pela EC nº 53/2006, sendo sancionada a Lei Federal nº 11.494/2007.

O FUNDEB foi implantado com a expectativa de sanar problemas e erros verificados no antigo FUNDEF e também de consolidar o modelo da principal fonte de financiamento da Educação Básica no Brasil. Apesar de ter sido considerado insuficiente, um dos avanços foi a instituição da participação da União com um percentual de 10% no Fundo para complemento do valor mínimo dos Estados que não atingissem esse patamar.

O mencionado Fundo foi, inicialmente, instituído no âmbito de cada estado e no Distrito Federal, possuindo natureza contábil e tendo a seguinte redação dada pelo Parágrafo único do Artigo Primeiro:

Parágrafo único. A instituição dos Fundos previstos no *caput* deste artigo e a aplicação de seus recursos não isentam os Estados, o Distrito Federal e os Municípios da obrigatoriedade da aplicação na manutenção e no desenvolvimento do ensino, na forma prevista no art. 212 da Constituição Federal e no inciso VI do *caput* e Parágrafo único do Art. 10 e no inciso I do caput do art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de:

I - pelo menos 5% (cinco por cento) do montante dos impostos e transferências que compõem a cesta de recursos do FUNDEB, a que se referem os incisos I a IX do *caput* e o § 1º do art. 3º desta Lei, de modo que os recursos previstos no Art. 3º desta Lei somados aos referidos neste inciso garantam a aplicação do mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) desses impostos e transferências em favor da manutenção e desenvolvimento do ensino;

Embora a implantação do FUNDEB tenha apresentado esse avanço, as críticas em relação à baixa participação da União nos recursos para a Educação Básica persistiam. Ao analisar a participação dos recursos federais no financiamento da Educação Básica, Cruz (2012, p. 3) constata que

a maior parte dos recursos federais para a Educação é direcionada para sua própria rede de atendimento, sobremaneira no que tange ao ensino superior, porque, no que diz respeito à educação básica, a participação do governo federal é irrisória.

Pois bem, após uma exaustiva luta dos movimentos em defesa da Educação para uma maior participação da União nos recursos da Educação Básica, a Lei Federal nº 14.113 foi sancionada em 25 de dezembro de 2020, criando o Novo FUNDEB. Como esperado, a principal fonte de financiamento da Educação Básica no Brasil teve o aumento da complementação da União, que passou de 10% para 23%, como maior avanço. Conforme o art. 5º da referida Lei:

Art. 5º A complementação da União será equivalente a, **no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos** a que se refere o art. 3º desta Lei, nas seguintes modalidades:

I - complementação-VAAF: 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF), nos termos da alínea a do inciso I do *caput* do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente;

II - complementação-VAAT: no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT), nos termos da alínea a do inciso II do *caput* do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente;

III - complementação-VAAR: 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais 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, nos termos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**, conforme disposto no art. 14 desta Lei.

Parágrafo único. A complementação da União, nas modalidades especificadas, a ser distribuída em determinado exercício financeiro, será calculada considerando-se as receitas totais dos Fundos do mesmo exercício. (Brasil, 2020, grifos do autor)

Conforme se depreende no trecho da nova Lei do FUNDEB que está exposto aqui, a participação do Governo Federal nos recursos do Fundo passou a ser de 23% da seguinte forma: a) 10% para o VAAF que, nesse caso, é praticamente a participação que já existia; b) 10,5% para o VAAT, o que se torna uma das inovações da Lei; c) 2,5% para o VAAR, que se trata de uma dupla novidade porque além do percentual adicional, a lei traz algumas condicionalidades (melhoria de gestão, evolução de indicadores, etc) para que a rede de ensino possa receber esse recurso.

Cabe ressaltar, também, a vinculação, pela primeira vez na História, de recursos a serem passados pelos entes que atingirem resultados, conforme se verifica através do inciso III, do art. 5º da referida Lei. Segundo o dispositivo, receberão 2,5% se evoluírem e “alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da Educação Básica”.

Por oportuno, importante registrar que mais detalhes sobre os complementos VAAF, VAAR e VAAT serão trazidos no capítulo 4.1.2, que trata também de possíveis desdobramentos da aplicação desses recursos na qualidade da educação básica.

2.1.2 A importância do FUNDEB no financiamento da Educação Básica

Atualmente, para abordar o financiamento da Educação Básica no Brasil, é imprescindível tratar do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual foi inicialmente instituído por meio da Lei Federal nº 11.494/2007.

É possível verificar que, após a sanção da Lei, ocorreu um avanço no financiamento da Educação Básica, contudo, muitas discussões ainda giram em torno da necessidade de aumento do incremento de recursos da União e de aumento do fundo. Seguindo essa linha, Mendes (2012, p. 404) relata que, no que se refere à complementação da União ao FUNDEB, havia o “consenso em torno da

necessidade de uma participação financeira mais efetiva e significativa por parte da União”.

Em estudos sobre propostas de melhoria do Fundo, Tanno (2017, p. 53) afirma que o Fundo “tem se demonstrado um dos principais mecanismos constitucionais de redução das desigualdades regionais. São dois os movimentos redistributivos: estadual e, posteriormente, nacional, por meio da complementação da União”.

Nessa perspectiva, o FUNDEB trouxe avanço quanto à participação da União no financiamento, por meio da complementação federal. Segundo Araújo (2019, p. 4),

É reconhecido pela produção acadêmica que o FUNDEB representou um avanço em relação ao FUNDEF, seja por ter incorporado todas as etapas e as modalidades da Educação Básica, seja por aumentar de forma significativa a complementação.

O autor continua ao tratar do reconhecimento das transferências de recursos estaduais e do complemento da União para os estados e municípios “especialmente nas regiões mais pobres do país, em virtude da grande municipalização que ocorreu” (Araújo, 2019, p. 4).

Apesar de ressaltar a necessidade de um novo pacto federativo em que a União passe a aumentar sua participação no financiamento da Educação Básica, para Pinto (2015, p. 14), “o FUNDEB ainda é o melhor meio para viabilizar uma mudança de qualidade na Educação brasileira”. No entanto, o referido autor destaca que, para que o Brasil dê um salto significativo no atual patamar de financiamento, é necessário “um comprometimento maior do PIB, associado a uma política de crescimento econômico” (Pinto, 2015, p. 14).

Na mesma linha, para Tanno (2017, p. 6), “o FUNDEB é o que mais se aproxima dos objetivos pretendidos pelo Custo Aluno Qualidade e, dessa forma, deve ser avaliado de que forma poderia ser utilizado com vistas à implantação do CAQi e do CAQ”. Em seu estudo acerca do efeito redistributivo do FUNDEB, o autor destaca que, considerando os dados de 2015, “sem o Fundo, consideradas todas as redes de ensino amostradas, os valores mínimos de aplicação em Educação oscilam próximos em torno de R\$ 500,00 em todas as unidades federativas”. Prossegue ainda o autor, ao trazer os dados demonstrando que, após a aplicação da cesta do FUNDEB e com a complementação da União, o valor passa para o patamar mínimo de R\$ 2.620.

A Tabela 1, abaixo, apresenta o efeito distributivo do FUNDEB no valor por aluno ano dos Estados.

Tabela 1 - Efeito Redistributivo FUNDEB

UF	TODAS AS RECEITAS									RECEITAS FUNDEB
	SEM FUNDEB			COM FUNDEB ESTADOS			COM FUNDEB COMPLEMENTAÇÃO			VAA FUNDEB FINAL
	VAA_total			VAA_total			VAA_total			
	MÍNIMO	MÁXIMO	VAR MÁX/MIN	MÍNIMO	MÁXIMO	VAR MÁX/MIN	MÍNIMO	MÁXIMO	VAR MÁX/MIN	
DF	11.501	11.501	0%	11.501	11.501	0%	11.501	11.501	0%	3.354,22
RR	912	7.598	733%	4.502	6.020	34%	4.502	6.020	34%	4.089,99
RS	1.876	56.014	2886%	4.400	19.511	343%	4.400	19.511	343%	3.402,92
SP	1.481	33.432	2158%	4.326	1.253	7190%	4.326	12.530	190%	3.390,50
SC	1.894	19.190	973%	4.168	9.061	117%	4.168	9.061	117%	3.193,02
RJ	1.673	11.154	567%	3.973	10.097	154%	3.973	10.097	154%	2.925,48
AP	987	5.795	487%	3.916	4.848	24%	3.916	4.848	24%	3.460,91
PR	2.158	35.884	1563%	3.867	12.320	219%	3.867	12.320	219%	2.793,87
ES	1.942	9.219	375%	3.797	6.743	78%	3.797	6.743	78%	2.930,21
GO	1.204	49.772	4035%	3.794	16.458	334%	3.794	16458	334%	3.048,75
MS	1.436	14.597	916%	3.731	7.179	92%	3.731	7.179	92%	3.058,05
TO	1.122	12.156	984%	3.681	6.502	77%	3.681	6.502	77%	3.186,35
RO	1.569	12.908	723%	3.510	6.144	75%	3.510	6.144	75%	2.794,02
SE	1.003	7.859	683%	3.497	7.686	120%	3.497	7.686	120%	3.010,28
MG	1.653	57.842	3400%	3.445	17.593	411%	3.445	17.593	411%	2.673,30
MT	1.525	38.350	2415%	3.430	13.195	265%	3.430	13.195	285%	2.707,61
AC	658	5.330	710%	3.203	5.092	59%	3.203	5.092	59%	2.862,39
RN	1.129	9.894	776%	3.146	5.828	85%	3.159	5.841	85%	2.619,95
PE	991	7.905	698%	2.815	7.000	149%	3.148	7.333	133%	2.619,95
CE	866	7.127	723%	2.420	5.168	174%	3.099	5.847	89%	2.619,95
PB	1.051	10.950	942%	2.831	5.417	91%	3.082	5.668	84%	2.619,95
AM	817	4.308	427%	2.462	3.724	51%	3.059	4.321	41%	2.619,95
BA	899	12.417	1282%	2.322	5.896	154%	3.035	6.609	118%	2.619,95
AL	839	6.605	687%	2.405	4.759	98%	3.034	5.388	78%	2.619,95
PI	656	6.683	9179%	2.462	3.983	62%	2.995	4.515	51%	2.619,95
PA	578	6.927	1098%	1.853	6.570	255%	2.979	7.696	158%	2.619,95
MA	572	5.733	902%	1.631	3.385	7108%	2.937	4.691	60%	2.619,95

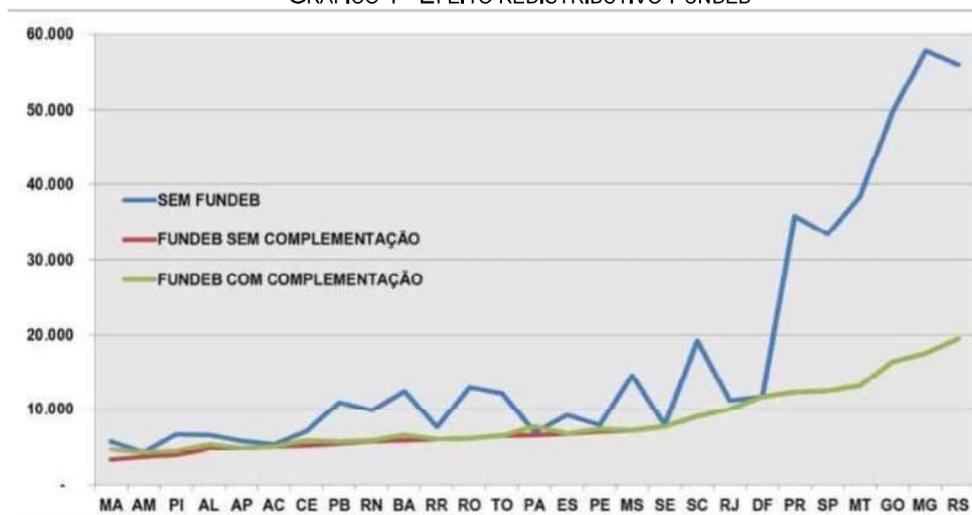
Fonte: Parecer CONOF N° 024/2017.

Conforme se depreende a partir dos dados da Tabela 1, acima, baseado nos dados de 2015, o FUNDEB mostrou-se um grande meio de redução das disparidades. Segundo Tanno (2017, p. 42), “com o FUNDEB, após as contribuições de Municípios e do respectivo Governo Estadual, ocorre a redistribuição de recursos, que resulta em expressiva redução de disparidades no âmbito dos Fundos estaduais”.

Outro benefício do FUNDEB destacado no estudo, refere-se à correção de disparidades nos valores máximos de aplicação. Ou seja, ainda segundo Tanno (2017, p. 44), “são corrigidas situações especiais em que determinadas redes de

ensino possuem excesso de receitas vinculadas na manutenção e desenvolvimento do ensino em relação às matrículas existentes”.

GRÁFICO 1 - EFEITO REDISTRUTIVO FUNDEB



Fonte: Tanno, 2017, p. 44.

Conforme se verifica através do gráfico acima, o efeito redistributivo do FUNDEB, tem um significativo resultado na diminuição das disparidades.

Os efeitos redistributivos do FUNDEB, expressos nos gráficos apresentados, demonstram sua importância na redução de desigualdades. Caso o mecanismo constitucional de financiamento não fosse criado, as simulações indicam que a depender unicamente das aplicações de 25% de impostos e demais receitas, os mínimos obrigatórios vinculados à Educação situar-se-iam em uma extensa amplitude, vistos nacionalmente, de cerca de R\$ 500,00 a algo próximo de R\$ 60.000 (120 vezes). Com o FUNDEB, o mínimo e o máximo de aplicação são corrigidos, respectivamente, para aproximadamente R\$ 3.000 e R\$ 20.000 (sete vezes) (TANNO, 2017, p. 44).

Diante do exposto, fica muito clara a importância do FUNDEB na equalização dos valores aplicados na Educação Básica do Brasil. Contudo, são necessárias algumas mudanças na sua estrutura para que outros avanços sejam alcançados com a finalidade de que a qualidade na Educação Pública fique mais próxima de uma realidade universal no Brasil.

2.1.3 Principais mudanças com o novo FUNDEB a partir de 2021: o que mudou e por que um novo modelo de financiamento

Apesar dos avanços ocorridos no financiamento da Educação Básica após a implantação do FUNDEB, ainda persistiram problemas relacionados ao sub financiamento do referido nível de ensino. As principais reclamações eram relacionadas ao baixo financiamento por parte do Governo Federal em relação ao custeio da Educação nos estados e municípios. Alguns desses eram prejudicados mesmo sendo pobres, quando se encontravam em estados que já tinham uma média acima do valor mínimo aluno ano, eles não recebiam a complementação da União.

Um dos principais objetivos do FUNDEB era diminuir a diferença dos investimentos por aluno entre os entes federados do Brasil. Para Araújo (2019, p. 5), “a lógica do FUNDEB é repartir de forma mais equitativa os recursos disponíveis em cada unidade da Federação, vinculando tal redistribuição ao número de alunos que cada ente federado possui registrado no censo do ano anterior”.

Segundo Araújo (2019, p. 1), “torna-se necessário mudar a lógica redistributiva do FUNDEB, bem como alocar maiores recursos da União destinados à complementação dos fundos estaduais”. Essa mesma constatação já havia sido feita há algum tempo atrás, cinco anos após a implantação do FUNDEB, em análise realizada sobre os recursos federais destinados à Educação Básica, quando Cruz (2012, p. 12) concluiu que,

[...] por ser mínima a participação da União na oferta desse nível de Educação, cabe ao Governo Federal desenvolver ações suplementares que contribuam para a universalização da escolaridade obrigatória, sob a responsabilidade de estados e municípios.

Verifica-se que a lógica da construção do FUNDEB deixou espaços para a crítica em relação à situação colocada, tendo em vista que mais de 90% dos recursos do Fundo, no âmbito nacional, eram provenientes dos estados e municípios. Assim, apenas para os estados em que não se atingia o valor mínimo por aluno ano, a União destinava a complementação de 10% para apoiar esses entes, em especial os estados mais pobres, o que, ao longo dos anos, variou em torno de 10 (dez) desses.

Ao avaliar os impactos financeiros da implantação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) no Brasil, Araújo (2019, p. 11) ressalta a sua superioridade em relação à lógica do FUNDEB, a fim de garantir os recursos para as respectivas modalidades.

Segundo o autor “é lógico que ao subvalorizar o repasse para determinada etapa, o FUNDEB induz comportamentos de precarização da oferta do serviço” (op. cit., p. 11). Tal fragilidade é verificada porque, diferentemente do CAQi que utiliza estimativas reais, o Fundo utiliza ponderações para cada etapa de ensino.

Nessa perspectiva, era notório que, não obstante as melhorias no financiamento advindas da implantação do FUNDEB, novos passos deveriam ser dados pela União no sentido de apoiar estados e municípios na equalização educacional da Educação Básica.

Uma das principais questões que ficaram estagnadas foi o debate acerca da necessidade de implantar no financiamento da Educação Básica o nível de aporte financeiro proposto no CAQi. Essa necessidade motivou estudos sobre o tema que também funcionaram como vetor das mudanças. Para Araújo (2019, p. 3), a necessidade desse estudo parte do “reconhecimento das contradições entre o estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade e a lógica de distribuição de recursos baseada em per capita construída sobre os recursos disponíveis”.

Vale ressaltar que esse modelo de financiamento, em que estados e municípios custeiam quase toda a Educação Básica, torna esse importante nível de ensino ainda mais vulnerável em momentos de crises e ajustes fiscais. Assim, a retração da economia evidenciada pelo decréscimo do produto interno bruto (PIB) em 2015 e em 2016, nos percentuais de -3,8% e -3,6%, respectivamente, segundo dados do IBGE, trouxe um impacto direto na arrecadação dos entes, que perderam capacidade de investimentos e manutenção das políticas educacionais.

Em relação a esse ponto, Araújo (2019, p. 18) entende que:

A aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que restringiu o crescimento dos investimentos nas áreas sociais nos próximos 20 anos, é um impeditivo concreto para que tal revisão se efetive, ou seja, implantar um padrão mínimo de qualidade somente é viável com a revogação da referida norma constitucional e o retorno ao padrão de financiamento das políticas públicas originário do pacto de 1988.

Diante disso, a importância da revisão do FUNDEB e a garantia da União no financiamento do Fundo ganham ainda mais força, pois a Educação tende a sentir os reflexos financeiros de crises e ajustes fiscais numa perspectiva de encolhimento dessa política pública.

Em análise sobre os recursos para a Educação e limites do ajuste fiscal, Brito e Braga (2016, p. 249) verificaram que após a crise da década de 1990 no Brasil e o posterior ajuste fiscal, que culminou, entre outros ajustes, na Lei de

Responsabilidade Fiscal (LRF), a Educação foi “fortemente afetada tanto no seu desenvolvimento como na expansão e manutenção”.

Ademais, outros aspectos careciam de mudanças em relação à regulamentação do FUNDEB, uma delas refere-se à necessidade de torná-lo permanente. Para Pinto (2015, p. 14) “A primeira delas é dar perenidade ao sistema, tirando-o da parte transitória da Constituição Federal e trazendo-o para o capítulo da Educação”. O autor prossegue fazendo uma proposição crítica em relação à fragilidade do FUNDEB anterior, em especial ao uso das ponderações para cálculo das transferências. Para ele:

[...] há que se achar um caminho para superar a dicotomia que persiste de haver um fundo em cada Estado, mas várias redes competindo por seus recursos, em um processo no qual os municípios claramente são prejudicados, pois ficam com as etapas mais onerosas (Educação Infantil e Educação do Campo), sendo os entes mais pobres da Federação (Pinto, 2015, p. 14).

Em relação à necessidade de tornar o FUNDEB permanente, o avanço já ocorreu com a implantação do novo Fundo em caráter permanente, diferentemente do anterior que estabelecia uma vigência até 31 de dezembro de 2020. Nessa mesma linha crítica, Tanno (2017, p. 25) defendeu que o novo modelo de financiamento levasse em consideração os seguintes aspectos:

- a) embora o FUNDEB seja um importante mecanismo equalizador dentro de uma mesma Unidade da Federação, limita-se a um determinado grupo de impostos e transferências; há um maior volume de recursos vinculados para a Educação Básica, além desta cesta;
- b) mesmo sendo um importante mecanismo equalizador, o FUNDEB redistribui os recursos na Unidade da Federação com base no número de matrículas e não com base em referenciais nacionais de qualidade da oferta previamente definidos;**
- c) embora haja complementação da União para a diminuição das diferenças entre os fundos de âmbito estadual, a redução é parcial; o efeito redistributivo ainda necessita de ajustes (grifos nossos).

Ao analisar o texto da Emenda à Constituição (EC) nº 108/2020, de 26 de agosto de 2020, essa que foi a primeira mudança legislativa que deu origem ao Novo FUNDEB, antes da Lei Federal nº 14.113/2020, Souza (2021, p. 3) defendeu que as mudanças trouxeram “avanços e recuos” no que se refere ao atendimento das metas e estratégias elencadas no Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024. Quanto a uma proposta de universalização com garantia de um padrão de qualidade na Educação Básica, o autor vai mais além e defende que “a visão salvacionista acerca do Novo FUNDEB em relação à Educação Básica, pelas

instituições e pessoas, tanto do campo da esquerda quanto da direita, indicam que suas análises se sustentam apenas na aparência do Novo Fundo”.

A primeira análise, em relação à EC nº 108/2020, refere-se às mudanças no critério de repasse 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). Abaixo está exposta a nova redação dada pela Emenda ao art. 158 da Constituição Federal:

Art. 1º A Constituição Federal passa a vigorar com as seguintes alterações:
 "Art. 158.
 Parágrafo único.
 I - 65% (sessenta e cinco por cento), no mínimo, na proporção do valor adicionado nas operações relativas à circulação de mercadorias e nas prestações de serviços, realizadas em seus territórios;
 II - até 35% (trinta e cinco por cento), de acordo com o que dispuser lei estadual, observada, obrigatoriamente, a distribuição de, no mínimo, 10 (dez) pontos percentuais com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos." (NR).
 "Art. 163-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios disponibilizarão suas informações e dados contábeis, orçamentários e fiscais, conforme periodicidade, formato e sistema estabelecidos pelo órgão central de contabilidade da União, de forma a garantir a rastreabilidade, a comparabilidade e a publicidade dos dados coletados, os quais deverão ser divulgados em meio eletrônico de amplo acesso público." (BRASIL, 2020).

A alteração legal citada traz uma relevante mudança na sistemática de distribuição dos recursos para os municípios, tendo em vista que significativos recursos serão atrelados a resultados das redes municipais. Assim, de acordo com os estudos de Souza (2021, p. 3), “levando em consideração os valores de 2019, cerca de R\$ 21 bilhões, no mínimo, obrigatoriamente deverão ser distribuídos com base na melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade”.

Nesse sentido, o autor segue a avaliação da mudança na perspectiva de que o novo dispositivo pode trazer mais desigualdades entre municípios ricos e pobres, o que pode aumentar ainda mais os problemas da Educação Básica e das desigualdades sociais no país. Para Souza (2021, p. 4), “a EC 108/20 poderia atenuar essa desigualdade ao retirar 10% dos 75% e condicioná-los a uma distribuição que privilegiasse os municípios mais pobres e com necessidades de expansão de sua rede de ensino”.

Outrossim, ainda no que se refere à política de repasses de recursos condicionados a atendimento de indicadores, a Lei do Novo FUNDEB inovou ao trazer no seu inciso III, art. 5º, a complementação Valor Aluno Ano (VAAR), no

percentual de 2,5% da complementação da União. Assim, para fazer face ao respectivo valor, os municípios devem, conforme a Lei, cumprir as condições de “melhoria de gestão, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades”.

Para aferição do referido indicador, está prevista a utilização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Segundo Souza (2021, p. 9), “esse percentual exclusivo para redes que aumentarem os índices de aprendizagem vai gerar uma disputa injusta, pois os sistemas com mais possibilidade de arrecadação terão mais recursos para investir em suas redes”.

Importante registrar que essas duas mudanças precisarão ser analisadas de forma detalhada no âmbito da Educação Pública do Recife, tendo em vista que estão relacionadas a recursos para a rede, e também terão rebatimento nos aspectos de gestão pedagógica junto às unidades escolares. Para Souza (2021, p.11), esses “2,5% restantes da complementação endossam a prática meritocrática de beneficiar entes através do aumento de indicadores de aprendizagem, como ocorrerá com o percentual reservado do ICMS municipal”.

Quanto ao maior avanço financeiro na complementação da União, o VAAT, no percentual de 10,5%, teve sua previsão de distribuição prevista conforme os critérios abaixo:

Art. 10. Além do disposto no art. 7º desta Lei, a distribuição de recursos dar-se-á, na forma do Anexo desta Lei, em função do número de alunos matriculados nas respectivas redes de Educação Básica pública presencial, observadas as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno (VAAF e VAAT) relativas:

I - ao nível socioeconômico dos educandos;

II - aos indicadores de disponibilidade de recursos vinculados à Educação de cada ente federado;

III - aos indicadores de utilização do potencial de arrecadação tributária de cada ente federado.

§ 1º Os indicadores de que tratam os incisos I, II e III do **caput** deste artigo serão calculados:

I - em relação ao nível socioeconômico dos educandos, conforme dados apurados e atualizados pelo Inep, observado o disposto no inciso III do **caput** do art. 18 desta Lei;

II - em relação à disponibilidade de recursos, com base no VAAT, conforme dados apurados e atualizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), nos termos dos arts. 11 e 12 e dos incisos III e V do § 3º do art. 13, e pela Secretaria do Tesouro Nacional do Ministério da Economia, nos termos dos incisos I, II e IV do § 3º do art. 13 e do inciso II do **caput** do art. 15 desta Lei; ([Redação dada pela Lei nº 14.276, de 2021](#))

III - em relação à utilização do potencial de arrecadação tributária, conforme dados apurados e atualizados pelo Ministério da Economia, com base nas características sociodemográficas e econômicas, entre outras. ([Redação dada pela Lei nº 14.276, de 2021](#))

§ 2º O indicador de utilização do potencial de arrecadação tributária terá como finalidade incentivar que entes federados se esforcem para arrecadar adequadamente os tributos de sua competência (Brasil, 2021).

A importância dessa questão, reside, sobretudo, no fato de que existem estudos que associam a qualidade da educação pública aos níveis de financiamento da política, sobretudo considerando os níveis no volume de recursos destinados, os desdobramentos nos resultados podem ficar evidentes. Nesse sentido, o debate sobre a necessidade de melhoria do FUNDEB para viabilizar uma mudança de patamar da qualidade da Educação Básica do Brasil tem ganhado cada vez mais força.

3 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS, DÉFICIT EDUCACIONAL E OS LIMITES DO FINANCIAMENTO

Preliminarmente, cabe destacar que os investimentos públicos no setor educacional estão ligados, de uma forma geral, à qualidade desse sistema de Educação Básica, qualidade essa que, segundo Relatório temático publicado pelo BTG Pactual (2023, p. 3) “deixa muito a desejar”, não logrando êxito e ocupando as últimas posições em relação às edições anteriores do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), referente à edição de 2018 que, de forma amostral, afere o desempenho de estudantes na faixa etária de 15 anos.

De acordo com o mesmo Relatório (BTG 2023), em Matemática, por exemplo, o país ocupou a 70ª posição, dentre os 78 países participantes, fato que, embora apresente “pequenas melhorias no Ensino Fundamental pelo IDEB (indicador local de qualidade para Ensino Básico) até 2019, o Brasil ainda está aquém de suas próprias metas de Educação” (op. cit., 2023, p. 3).

Giroto (2019) aponta que a manutenção do quadro de desigualdades sociais/educacionais no Brasil sinaliza implicações no processo de aprendizagem dos estudantes, e acrescenta que, no tocante às políticas públicas voltadas ao combate desses contrastes, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, deixou de contemplar aspectos que corroboram a manutenção desse quadro, visto que

[...] os defensores da BNCC têm indicado que esta se apresenta como uma das políticas educacionais mais adequadas para a garantia de Educação de qualidade de todos e todas. Como argumento principal, apontam que a definição de direitos de aprendizagem, atrelados a competências e habilidades específicas, a serem desenvolvidos nas escolas de todo o país, garantirá avanços na qualidade educacional. No entanto, pouco se trata, no documento da base, do conceito de qualidade, bem como as variáveis que mais impactam no processo de ensino-aprendizagem (Giroto, 2019, p.4).

Neste contexto, cabe enfatizar o caráter complexo que envolve a qualidade educacional, ficando evidente que, ao abordar de forma segmentada aspectos relevantes à sua efetivação, os avanços quanto à construção de políticas públicas capazes de viabilizar a qualidade educacional esperada e a garantia dos direitos tornam-se insuficientes.

Dito isso, Giroto (2019 apud Oliveira; Araújo, 2005) apontando “três grandes momentos do debate sobre a qualidade da Educação no Brasil”, o que inicialmente

estabelecia uma relação com a expansão do acesso à escola, em seguida, com a correção do fluxo escolar, e no contexto atual, com a aferição dos resultados baseados nas avaliações em larga escala, e complementa que “esse movimento do debate sobre a qualidade da Educação no Brasil demonstra a historicidade do conceito e aponta a necessidade de tomá-lo em sua evidente complexidade” (op. cit., p. 4).

Importante destacar que, nessa perspectiva trazida, entre as variáveis que impactam na qualidade, as decisões políticas que repercutem nos níveis de financiamento da educação pública são fundamentais. Ou seja, será impossível ajustar o fluxo escolar ou mesmo expandir o acesso à escola sem aumento no volume de financiamento da educação.

Diante dessa conjuntura, a qualidade educacional assume um aspecto considerado polissêmico, não sendo possível defini-la apenas de forma quantificada, visto estar atrelada a múltiplas facetas que envolvem o processo educativo, o que impacta na própria definição do que seria essa qualidade discutida e necessária para o atingimento de melhores posições no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Conforme argumenta Gil (2021, p. 10),

a inexistência de consenso e toda a complexidade que envolve a definição do que seja ‘qualidade da Educação’ não impediram, no entanto, que a quantificação fosse feita desde há bastante tempo. Operando tacitamente com essa multiplicidade de questões, foram-se sobrepondo concepções e ações de quantificação da qualidade da Educação ao longo do tempo.

Ao considerar os critérios de aferição da qualidade educacional, tais como o acesso e permanência à escola, e ao desempenho através de avaliações externas, é preciso atentar para o combate às desigualdades geradas por meio desse processo, priorizando as tendências de uma gestão da Educação de forma democrática.

Ainda, de acordo com França e Gonçalves (2012, p. 308), “espera-se que, por meio de instrumentos democráticos, as políticas públicas (cujo foco seja o investimento em Educação) consigam equalizar as oportunidades educacionais”. Ou seja, os mecanismos da democracia devem nortear o processo educacional. Sobretudo, os autores destacam que

[...] a ausência destes mecanismos de controle político sobre os sistemas educacionais pode ser responsável pela geração e reprodução de tais desigualdades e, como consequência, pela legitimação e ampliação das desigualdades de renda e riqueza (França; Gonçalves, 2012, p. 308).

O aspecto multidimensional atribuído à qualidade da Educação corrobora a definição de estratégias que envolvem a efetivação de políticas públicas eficazes, dado o nível de complexidade e desafios inerentes à Educação brasileira. As desigualdades sociais e educacionais devem ser entendidas de forma plural e oportunizar melhores condições de vida social para a maior parcela da população. Arretche (2015, p. 6), atenta para esse aspecto argumentando que

[...] o termo 'desigualdade' é excessivamente abstrato. No mundo social, existem múltiplas desigualdades: entre ricos e pobres, entre mulheres e homens, entre categorias de raças, as quais, por sua vez, se manifestam na renda, no acesso a serviços, na participação política. [...] entender a desigualdade requer examinar suas múltiplas dimensões.

As desigualdades sociais, vivenciadas na sociedade brasileira, revelam o caráter antidemocrático que acaba por se refletir nos fatores educacionais. Para tanto, França e Gonçalves (2012) reforçam que

[...] uma vez que os pobres tenham acesso apenas a uma escola de pior qualidade, seu custo de oportunidade de deixá-la é menor, e, portanto, sua escolaridade será mais baixa. Nesse caso a sociedade estará em uma trajetória de permanente desigualdade educacional (França; Gonçalves, 2012, p. 307).

Pensar em uma nova forma de gestão pública capaz de proporcionar o progresso estudantil deve ir além de mecanismos de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, além da questão curricular, se a Educação não fomentar o afinamento entre a qualidade, as condições de ensino-aprendizagem e o financiamento educacional, acentuará as dualidades existentes, como aquelas apresentadas por Libâneo (2012, p. 23) como uma dualidade entre a escola para ricos e aquela ofertada para os pobres.

A escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino) (Libâneo, 2012, p. 23).

Dentro dessa linha, Souza (2022, p. 5) ressalta que este dualismo perverso que tem contribuído para a produção da desigualdade no Brasil tem suas raízes, a política neoliberal que tem sido operada no país e servido de aporte à instalação de movimentos pela Educação que reforçam e sustentam a baixa qualidade do ensino ofertado à maioria dos brasileiros.

Diante desse contexto, percebemos que, apesar da expansão do sistema educacional brasileiro, a relação de dualidade e a manutenção das desigualdades apontadas por Libâneo são endossadas também por Salata que reitera que

em vista disso, é pertinente adotarmos medidas de escolaridade que levem em consideração o caráter posicional da Educação a fim de testar a hipótese de que a expansão do sistema de ensino vem sendo acompanhada de redução na desigualdade de resultados educacionais. (Salata, 2022, p. 5).

Dito isso, é possível observar a ocorrência de uma relação intrínseca entre a classe social e os níveis de escolarização dos estudantes, o que revela um caráter posicional da Educação, considerando que, diante da expansão educacional supracitada, estudantes oriundos de classe social menos favorecida alcançam resultados inferiores, perdendo valores posicionais em comparação com aqueles que possuem pais com maior acesso à escolarização e pertencentes a uma classe social e perfil socioeconômico privilegiados.

Dessa forma, ressalta-se a importância do não reducionismo das questões curriculares a aspectos conteudistas, visando a abolir as diferenças nas condições de escolarização ofertadas aos estudantes:

Meu próprio ponto de vista é que o currículo não pode, sozinho, reduzir significativamente as desigualdades educacionais. Em sociedades capitalistas como as nossas, as escolas reproduzem essas desigualdades – de maneira acentuada em alguns países e menos acentuada em outros. No entanto, a redução das desigualdades sociais e o estabelecimento de uma sociedade mais igualitária é principalmente uma tarefa política e não uma tarefa educacional (Young, 2013, p. 243).

Fatores como condições de infraestrutura escolar inapropriadas, déficit em formação continuada dos docentes, trabalho e perfil socioeconômico dos pais, são endossados por Giroto (2019) como alguns dos constituintes para a reprodução das desigualdades educacionais, acrescentando que

[...] ao oferecermos às crianças e aos jovens deste país condições tão díspares, contribuímos para reproduzir privilégios e reforçar desigualdades e, assim, ampliamos o descrédito de parcela da população em relação aos gestores e às políticas públicas, que são vistas como instrumentos de reprodução de interesses de grupos minoritários, e não mecanismos de ampliação de justiça social e igualdade de oportunidades (Giroto, 2019, p.15).

O autor estimula a observar os indicadores que aferem o analfabetismo e o hiato educacional existente em diversas regiões do Brasil, que versam sobre as desigualdades educacionais, devem ser analisados sob a ótica dos outros fatores balizados a partir de como se portam questões regionais, a renda, localização, raça, gênero, entre outras variáveis.

O próprio hiato educacional, no âmbito de perceber os anos de escolarização obrigatória que estão em déficit para a população brasileira em diversas regiões do país, deve ser considerado quando os recursos financeiros forem destinados.

Ao passo que a diminuição da idade para o acesso ao ensino obrigatório, de 7 para 6 anos, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos, bem como o acesso à Educação Infantil, através das creches e turmas de pré-escolas constituem avanços significativos no que tange a atenuar as desigualdades educacionais, percebe-se ainda que há insuficiência de vagas, e variação quanto ao acesso e permanência desses estudantes, considerando as diversas regiões do país.

Castro (2009, p. 685) corrobora com essa questão quando diz que “Além de baixo, o acesso às creches é desigual entre as crianças das diferentes regiões; entre as da zona urbana e da rural; entre as brancas e pretas ou pardas; e entre as de famílias mais pobres e mais ricas”.

A manutenção das desigualdades deve ser levada em consideração, sobretudo quando outros fatores, como a distorção idade/série e o período de permanência dos estudantes do Ensino Fundamental ainda comprometem a qualidade da educação ofertada aos estudantes. Castro (2009, p. 690) reitera esse ponto considerando que

Portanto, no ensino fundamental as políticas educacionais ainda não resolveram os problemas de eficiência do sistema educacional brasileiro, especialmente na rede pública, responsável pela maior oferta de escolaridade nesta etapa de ensino. Os estudantes permanecem no sistema além da idade prevista e do tempo necessário para conclusão, reduzindo a quantidade de recursos disponíveis para aqueles alunos que avançam normalmente e de acordo com sua idade.

Ademais, ao discutir a evolução e as desigualdades ainda persistentes no cenário educacional brasileiro, percebe-se que estas estão relacionadas a múltiplos fatores como raça, classe, gênero, orientação sexual, localização geográfica,

capacidade, etnia e faixa etária numa perspectiva de interseccionalidade¹, e que para compreendê-la, faz-se necessário associar essas diversas categorias.

Neste sentido, Bilge e Collins (2020) reiteram que para melhor compreender as desigualdades a partir de um olhar multifacetado, é necessário que

Em vez de ver as pessoas como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo. Alguns grupos são especialmente vulneráveis às mudanças na economia global, enquanto outros se beneficiam desproporcionalmente delas. A interseccionalidade fornece uma estrutura de interseção entre desigualdades sociais e desigualdade econômica como medida da desigualdade social global (op. cit., p. 35).

Assim, torna-se válido atentar para as diferenças acentuadas em nossa sociedade entre raças/etnias, uma vez que a existência da dominação de uma em detrimento da outra acaba intensificando as desigualdades sociais que desfavorecem os grupos raciais historicamente invisibilizados.

É relevante enfatizar que os menos favorecidos possuem raça e classe específicos: negros e pobres. Dado o aspecto multifacetado das relações vivenciadas no contexto escolar, questões relacionadas a raça e classe social, trazidos para o cotidiano das relações escolares, devem ser abordadas pela escola visando a uma abordagem contemporaneamente inclusiva e que contemple as diferenças sociais.

Logo, ao pensar nesse viés da raça como um dos fatores determinantes e impeditivos para a igualdade de oportunidades educacionais, faz-se necessário entender esse mecanismo como parte da estrutura da sociedade, um movimento histórico e não isolado. Nesse sentido,

A existência desse resíduo de desigualdade entre brancos e negros em um segmento da Educação que atingiu há anos números muito próximos da total universalização do acesso, aponta para a necessidade da identificação, da compreensão e do reconhecimento dos processos sociais racializados que produzem essas desigualdades educacionais. Dessa maneira, nos últimos anos, há um deslocamento da problemática das desigualdades raciais do acesso à Educação para o diagnóstico do interior do sistema educacional, pois as diferentes experiências vivenciadas por crianças e jovens brancos e negros na escola têm efeito direto em sua permanência, progressão e desempenho (Valverde; Stocco, 2019, p. 912).

¹Interseccionalidade (ou teoria interseccional) é o estudo da sobreposição ou intersecção de [identidades sociais](#) e sistemas relacionados de [opressão](#), dominação ou [discriminação](#). A teoria sugere e procura examinar como diferentes categorias biológicas, sociais e culturais, tais como gênero, raça, classe, capacidade, orientação sexual, religião, casta, idade, geolocalização e outros eixos de identidade interagem em níveis múltiplos e muitas vezes simultâneos.

É interessante registrar, ainda, no que tange às desigualdades educacionais raciais, a necessidade de propor mecanismos capazes de sobrepor às políticas universalistas. Para corroborar com essa premissa, Tripodi *et al.* (2022, p. 7), apontam para “a inserção de um princípio de diferença, na definição clássica de Rawls (1981), superando a premissa universalista que marca a política educacional do Estado brasileiro”. Ademais, os autores abordam que tal princípio, alinhado ao âmbito de distribuição e alocação dos recursos “deva seguir um procedimento igualitário, aplicando-se a regra “isonômica” de número de matrículas e desconsiderando, por isso mesmo, as desigualdades raciais na aprendizagem para alocação de recursos educacionais” (op. cit., p. 7)

Os pressupostos do princípio da diferença, propostos por Rawls (1981), endossam que as desigualdades relacionadas aos estudantes negros, precisam ser combatidas de modo efetivo, uma vez que segundo o autor

[...] a sociedade terá que conceder maior atenção aos que tiverem menos dons naturais e aos que nascerem nas posições menos favorecidas. [...] Então, sem dúvida, o princípio da diferença não é o princípio da compensação e não exige que a sociedade trate de nivelar as desvantagens como se esperasse que todos fossem competir numa base equitativa na mesma carreira. Mas o princípio da diferença consignaria recursos, digamos na educação, de modo que melhorassem a longo prazo as expectativas dos menos favorecidos(p. 96).

Nessa mesma direção, ainda no que se refere ao reconhecimento da existência das desigualdades raciais na educação, após reivindicação de entidades sociais, mediante complementação do Novo Fundeb, mais especificamente por meio do VAAR e Lei Federal n. 14.13/2020, no art. 14, § 3o, algumas condicionalidades são ponderadas quanto à distribuição do recurso:

Art. 14. A complementação – VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso III do *caput* do art. 5o desta Lei.

[...]

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 (Brasil, 2020a)

É válido pontuar, no entanto, que a aplicabilidade dos recursos, mediante um dispositivo legal, não garante que as desigualdades raciais, interligadas a outros marcadores, como o da classe social, por exemplo, sejam atenuados. Faz-se necessário políticas públicas educacionais aliadas ao formato equânime de distribuição desses recursos.

Ademais, diante desse contexto, faz-se necessária a formação e o desenvolvimento de bons gestores escolares na condução das escolas, na direção de utilizar ferramentas para que as crianças mais pobres tenham oportunidade de se desenvolverem e quebrarem esse ciclo vicioso ao se destacarem nos seus resultados. Assim, conforme será verificado adiante, o Novo Fundeb deu destaque aos aspectos relacionados à seleção e escolha de gestor de forma criteriosa.

Do ponto de vista regional, a questão da qualidade do ensino, associada às desigualdades e seus efeitos, aponta uma descentralização e responsabilização dos entes, como o Governo Federal, Estados e municípios, caracterizadas através da forma de gestão dos recursos financeiros e da própria gestão dos sistemas de Ensino. Tais questões interferem diretamente no alcance dos resultados educacionais.

Conforme destacam Medeiros e Oliveira (2014, p. 2), “a maior parte do debate sobre convergência educacional entre regiões tem foco no sistema de ensino, mais exatamente, na contratação ou qualificação de professores e, em menor escala, em infraestrutura”. Cabe ainda destacar que os municípios mais pobres apresentam mais dificuldades quanto ao atingimento de metas e à conclusão do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por exemplo.

Os autores sinalizam ainda que, ao pensar em políticas que visem a reduzir as desigualdades regionais, faz-se necessário elencar os seus determinantes, dado o nível de complexidade da atividade educacional, e sugerem que estes sejam dispostos em grupos, a saber:

- 1) Escolas, e inclui, mas não se limita a, características dos professores, da administração, infraestrutura das instalações, currículos e técnicas de ensino;
- 2) Ambiente social, tenta abarcar fatores não escolares da sociedade que afetam de modo relevante a Educação como, por exemplo, transporte, segurança e valores culturais relacionados à Educação e ao trabalho;
- 3) Características individuais e familiares, as quais remetem à educação dos pais, sua renda, a composição da família e atributos individuais como raça, sexo e deficiência. Trata-se de uma divisão puramente analítica, pois há alguma interseção e muita interação entre essas categorias (Medeiros; Oliveira, 2014, p. 2).

Os determinantes aí elencados, estão, segundo Medeiros e Oliveira (2014, p.2) organizados em grupos, entretanto, estão diretamente correlacionados e se movimentam em direção à pluralidade que envolve o processo de ensino e de aprendizagem e conseqüente qualidade educacional baseada na garantia de direitos

iguais na sociedade. Dentro dos múltiplos aspectos que envolvem o funcionamento cotidiano de uma escola pública, há questões que vão além de uma política educacional.

É diante dessa multiplicidade de fatores que Libâneo (2012, p. 14) pontua que “[...] o próprio campo educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual”. Ademais, Giroto (2019 p. 10) ressalta que

As políticas educacionais, sob a Nova Gestão Pública, têm se constituído como intenso processo de gestão da pobreza [...] trata-se de reconhecer que a escola pública, como instituição do Estado Brasileiro, ainda não é realidade para parcela significativa da população e se apresenta de forma precarizada para a maioria.

Vale ressaltar que, sempre que se fala em qualidade na Educação, o debate sobre o financiamento está presente, direta ou indiretamente. Assim, o FUNDEB torna-se um importante aliado na erradicação dessa citada precarização das escolas públicas e das desigualdades educacionais.

Entretanto, para Bernardo (2020, p. 08), ainda no que diz respeito a diminuição dessas desigualdades, é necessário considerar que o Fundo “apresenta uma fragilidade, pois não traz novos recursos significativos para a educação, uma vez que sua principal função é a redistribuição dos recursos já vinculados às atividades educacionais”.

É interessante ressaltar, quanto a esse aspecto, que alguns municípios podem receber o recurso em detrimento de outros, que podem ter perdas em igual proporção, uma vez que dependerão da complementação oriunda dos entes federais. No caso de municípios menores, os impactos no que diz respeito a qualidade educacional, podem ficar ainda mais comprometidos com vistas ao quantitativo de matrículas e os referidos repasses, visto que esses estão diretamente ligados ao número de alunos. Outrossim, municípios menores, em geral, tem dificuldade na sua capacidade arrecadatória.

Há de se considerar, nesse caso, não apenas o quantitativo de estudantes baseado em dados do censo escolar do ano anterior, de modo a evitar distorções quanto à destinação do Fundo, consolidando-se a distribuição desses recursos como uma ferramenta essencial no sentido da garantia de acesso e permanência dos estudantes a uma Educação de qualidade.

Ademais, os impactos negativos na qualidade educacional quanto às distorções idade-série são endossados por Bernardo et al (2020, p.14) como situações específicas que correspondem àqueles municípios que não receberam a complementação do FUNDEB pela União. Para os autores,

Tal fato indica que quando há alunos matriculados em séries/anos que já deveriam ter sido cursados, não geram contribuições para o desenvolvimento da qualidade educacional. Ora, se o aluno não está conseguindo absorver os conteúdos lecionados, percebidos pelas notas obtidas em provas, provavelmente incorrerá em reprovação ao final do período letivo, sendo comportamento contrário ao avanço da qualidade do ensino (op. cit., 2024).

É oportuno lembrar que a manutenção das desigualdades sociais sofre influência de questões geracionais e que estas estabelecem uma relação com aspectos regionais, a exemplo de estudantes da região Nordeste que possuem pais com baixa escolaridade, permanecerem com um baixo grau de instrução, em detrimento aos filhos de pais da região Sudeste, cujo nível de escolarização é mais elevado.

Alguns investimentos recentes, e os próprios programas sociais, constituem-se como possibilidades de atenuar as desigualdades. Nesse aspecto, Gonçalves e Neto (2013, p. 438) apontam que

De 1990 até hoje, o Brasil passou por intensas transformações socioeconômicas, destacando-se a abertura econômica, a estabilização da moeda, a criação, intensificação e massificação de programas sociais como Bolsa Família, a valorização do salário-mínimo e a expansão para oferta de serviços de educação, entre outros. Todos estes fatores, isolados ou em conjunto, proporcionaram mudanças significativas na estrutura social do país, com resultados já visualizados por alguns indicadores.

Nesse sentido, torna-se fundamental considerar os aspectos locais e, portanto, a descentralização das políticas sociais que proporcionam a eficaz tomada de decisão quanto à destinação dos recursos, que estarão de acordo com as peculiaridades da realidade local. Por meio dessa perspectiva

Observa-se que, geralmente, as políticas de desenvolvimento são propostas pelo Estado central. Entretanto, constata-se que a idealização dessas políticas sofre com vieses ideológico partidários e sua implementação nem sempre alcança os resultados esperados. Visto isso, Polèse [...] questiona com pertinência: por que não se promover o desenvolvimento das regiões a partir das próprias dinâmicas locais? O desenvolvimento local – também denominado de “endógeno”, “de baixo para cima” ou “comunitário” – exprime a esperança de que o próprio ambiente local (milieu) possa iniciar e conduzir seu processo de desenvolvimento, um desenvolvimento local baseado nas iniciativas e savoir-faire dos atores locais, que são os indivíduos e as organizações (Nascimento; Souza, 2004, p. 181).

Ao elaborar as políticas públicas educacionais partindo da premissa da consideração de peculiaridades locais, há uma maior probabilidade de que tais políticas reflitam as reais necessidades de uma determinada região, ou localidade e se efetivem na prática. Entretanto, Encinas e Duenhas (2019, p. 4) alertam que, “por outro lado, a descentralização agrava as desigualdades sociais, na medida em que as localidades com maior capacidade financeira e de gestão tendem a aumentar ainda mais a distância para as localidades mais pobres”.

Os autores seguem afirmando que

Diante desse contexto de amplas desigualdades social e educacional, num país com dimensões continentais e diversidade cultural como o Brasil, a atuação efetiva do poder público mostra-se vital. Entretanto, alguns fatores tornam a ação estatal mais complexa, sendo um dos principais o federalismo brasileiro, em que existem três esferas de governo com responsabilidades sobre as mesmas políticas (Encinas; Duenhas, 2019, p. 4).

Nessa perspectiva, Abrucio (2002, p. 154) sinaliza que

Supondo que um país resolva seus dilemas básicos de ordem e haja um sentimento nacional razoavelmente consolidado, é preciso evitar o crescimento das desigualdades entre as regiões. Algumas experiências recentes de descentralização não foram acompanhadas pela criação de políticas redistributivas – ou ao menos compensatórias – para as localidades mais pobres ou carentes de infraestrutura, o que contribuiu para acentuar as diferenças socioeconômicas.

O autor afirma ainda que, em países como o Brasil, para minimizar tal impacto, a atuação do Governo deve ser de forma coordenada e alinhada com os estados e municípios, tendo em vista uma gestão dos recursos justa e efetiva (Abrucio, 2002).

Fica evidente, portanto, a necessidade de haver um ente central quanto à gestão dos gastos entre estados e municípios, embora em algumas agendas específicas essa ação coordenada não alcance um êxito efetivo, sobretudo no que se refere a pagamento salarial de profissionais docentes do Ensino Fundamental, por exemplo, gerando uma desproporcionalidade no tocante às localidades mais pobres.

O combate às desigualdades educacionais pressupõe amplo debate no sentido de coadunar aspectos relacionados aos direitos de aprendizagem, mas também observar as condições para que essa aprendizagem ocorra e proporcione melhorias na Educação. França e Gonçalves (2012, p. 319) afirmaram que

[...] embora o acesso restrito ao sistema educacional mostre-se como um traço comum de sociedades com elevados níveis de desigualdade e baixos níveis de democracia, observa-se que essas características afetam a

eficácia do sistema público de ensino e, conseqüentemente, o provimento de igualdade de oportunidades.

Ainda diante desse contexto, deve-se considerar todas as dimensões que a qualidade educacional propõe, entre as quais podemos citar a pedagógica, a política, a financeira, a cultural, entre outras tantas que são contempladas pelo campo educacional. Nesta seção, daremos ênfase à dimensão pedagógica.

Sander (2007, p. 92) nos chama a atenção para o que denomina “paradigma multidimensional” dessa complexidade que envolve a gestão educacional, inferindo que este é composto

por quatro dimensões simultânea e dialeticamente articuladas: dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural. A cada dimensão analítica corresponde um critério de desempenho administrativo hegemônico, respectivamente: eficiência, eficácia, efetividade e relevância.

O autor acrescenta que a dimensão pedagógica é a mais central, devido a sua natureza e, nesse sentido, alerta que

[...] ainda que todas elas sejam intrínsecas ao debate e que congreguem elementos importantes para a definição de qualidade, ao falarmos de educação, a dimensão pedagógica ganha certo relevo, por se tratar do objeto em si.

A partir do exposto, ao pensarmos nos estudantes como sujeitos de direitos, e na importância de dirimir as desigualdades educacionais latentes nos estados e municípios brasileiros, pressupõe que estas sejam analisadas a partir de um campo mais amplo, para além da burocracia relacionada aos investimentos e repasses de valores e aos aspectos intrínsecos ao bom funcionamento das escolas.

Assim, torna-se necessário atentar para que os desdobramentos das questões econômicas e inerentes aos investimentos financeiros, não sobreponham a dimensão pedagógica. Nessa perspectiva, Sander (2007, p. 97) aponta para a carência do rompimento desse paradigma, endossando que

Através dos anos, a dimensão pedagógica da administração da educação tem sofrido um processo de atrofia diante da ênfase generalizada em considerar o sistema educacional em função do desenvolvimento econômico e tecnológico.

Torna-se necessário perceber que, adicionalmente aos aspectos físico estruturais, o fomento a insumos educacionais e tecnológicos, somam-se ainda a acessibilidade, merenda de qualidade, entre outros fatores que sejam do cunho pedagógico.

Estes devem compor a gama de dispositivos que estimulem a aprendizagem e sejam atrativos aos estudantes em cada modalidade de ensino, promovendo assim, uma equidade de oportunidades a todos os educandos e educandas, independente da classe social a qual são pertencentes. Nesse sentido, Dos Santos *et al.* (2012, p. 291) ressaltam que

A escolarização é um espaço de significados, com múltiplos sentidos, que evidencia as desigualdades e oportunidades limitadas, que marcam profundamente os grupos de jovens brasileiros, e, ao mesmo tempo, constitui espaço de reflexão e lutas por direitos.

Nessa perspectiva, cabe a reflexão acerca da importância de se pensar políticas educacionais que, além da execução dos recursos, corroborem com o fomento ao caráter público e democrático do contexto educacional e que dêem conta da complexidade do que envolve a qualidade da educação e as desigualdades. Quanto ao atingimento dessa eficácia educacional e a pluralidade de fatores necessários a esse alcance, Dourado, Oliveira e Santos (2007) endossam que:

É extensa a lista de elementos que podem ser considerados indispensáveis para uma educação escolar eficaz, assim como são profundos e diversificados os aspectos que podem levar a uma compreensão consistente da problemática, em razão da multiplicidade de significados do que seja uma boa educação ou uma escola de qualidade. Assim, só tem sentido falar em escola de qualidade ou escola eficaz se considerarmos um conjunto de qualidades ou de aspectos envolvidos. (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 10).

As correções das desigualdades educacionais podem ser pensadas para além de formulação de leis pensadas para atender às condicionalidades para recebimento de recursos oriundos do Novo Fundeb. As Redes de Ensino poderiam priorizar ações, sobretudo baseadas no viés pedagógico, capazes de promover melhorias significativas na qualidade da educação ofertada em suas Unidades Escolares em todos os segmentos de ensino.

No tocante ao debate em torno da qualidade “na/da educação”, Mocarzel e Najjar (2020, p.38) alertam para o que chamam de “movimento” através do qual “muitas vezes os critérios interpretativos de qualidade privilegiam os aspectos da eficiência econômica em detrimento dos educacionais”. Os autores destacam ainda que:

Assim, a dimensão pedagógica precisa garantir direitos básicos aos alunos: acesso à escola e permanência nela; profissionais da educação com boa formação inicial e continuada; currículos e materiais didáticos que dialoguem com a diversidade; planejamento e avaliação adequados aos objetivos pedagógicos; e garantia da aprendizagem e da formação integral dos sujeitos (op. cit., p. 38).

A partir do pressuposto de que sem investimentos não há promoção de uma educação de qualidade, torna-se interessante aqui mencionar, para além do que já foi abordado no referencial teórico, trazido em seção anterior, a dimensão econômica, como fator que estabelece uma interlocução com a dimensão pedagógica. A exemplo do Custo Aluno-Qualidade Inicial como um dos instrumentos que provém insumos necessários ao funcionamento das escolas:

Não existe educação de qualidade sem a devida infraestrutura, sem profissionais dignamente remunerados e valorizados em suas carreiras, sem uma gestão que evite desperdícios, ou seja, que garanta eficiência econômica. (Mocarzel; Najjar 2020, p.39)

Logo, é possível estabelecer uma relação intrínseca entre a qualidade educacional com a dimensão econômica, a partir da premissa da priorização dos recursos financeiros investidos na educação.

A dimensão política, através do fomento aos debates, a exemplo do exercício da cidadania e reflexões na rotina escolar que abordem o combate às diferenças e promoção da inclusão, constituem-se fator que promove a qualidade educacional, combatendo as desigualdades.

Neste sentido, a qualidade educacional assume nuances de um perfil democrático, através de uma gestão que estimule a participação e a criticidade nos estudantes, evidenciando que

Gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola (Hora, 1994, p.49).

A qualidade da educação pressupõe elencar a dimensão cultural como fator indissociável aos espaços escolares. Neste sentido, considera-se a importância de que as Redes de Ensino fomentem e efetivem Políticas Públicas educacionais e que as Unidades Escolares promovam ações que valorizem as diversidades culturais, bem como o acesso ao conhecimento de outras culturas.

Assim, serão contempladas ações que oportunizem a cultura de paz, o combate ao racismo, à xenofobia, e a outras formas de opressão que possam, culturalmente, causar silenciamento e segregação às minorias. Para Candau (2011, p. 253)

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, "está no chão da escola" e potencia processos de aprendizagem mais significativos e

produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. Esta tem sido uma busca que tem orientado muitas de minhas atividades nos últimos anos e também de inúmeros educadores e educadores (sic) que, desde o “chão da escola”, se atrevem a reconhecer e valorizar as diferenças presentes no seu dia a dia.

Podemos inferir, a partir do pensamento de Candau, que não é possível dissociar a qualidade da educação dos aspectos relacionados à valorização da cultura e da pluralidade que estes devem assumir tanto na esfera das políticas educacionais, quanto na rotina das escolas. Podemos inferir, ainda, que todas as dimensões, sejam elas pedagógicas, econômicas, políticas e culturais, constituem o aspecto multifacetado atribuído a qualidade da educação.

Diante do contexto, cabe refletir que a Gestão Pública Municipal deve buscar, através da política educacional, minimizar os efeitos socioeconômicos e o abismo existente entre a origem da clientela atendida e o que se espera enquanto resultados de uma Educação que preze pela qualidade em seus processos.

Ao fomentar tais oportunidades, a Educação local possibilitará, como pontuam Medeiros e Oliveira (2014, p. 562), que tais investimentos, variáveis denominadas “insumos escolares”, contribuam para atenuar as questões que a outra variável, sinalizada pelo autor como “origem social”, traz, variáveis estas que interferem diretamente nos resultados educacionais. Entretanto, os autores ressaltam ainda que “não está ao alcance das políticas educacionais mudar características das famílias das crianças e jovens, mas é possível que essas políticas criem um sistema de ensino no qual o peso da origem social seja menor” (Medeiros; Oliveira, 2014, p. 562).

Cabe enfatizar todavia que, apesar das dificuldades em atingir uma conformidade dentro do aspecto regional, a possibilidade de alcance desse objetivo dar-se-á mediante a melhoria das regiões que apresentam algum déficit nos sistemas educacionais e, para tanto, a captação de recursos por parte das Redes de Ensino e sua aplicação de forma legítima e democrática revela-se uma das estratégias a serem adotadas.

No caso da presente pesquisa, buscaremos nas seções seguintes, avançar o debate, percebendo os aspectos multifacetados no tocante a qualidade da

educação, atenuação das desigualdades educacionais, a partir das categorias de análise elencadas referentes ao Novo Fundeb.

3.1 Gestão e financiamento da Educação Municipal do Recife

A Educação Municipal do Recife teve seu início ainda no final do século XIX e, ainda em 1897, já haviam mais de 6 mil alunos, em 103 escolas (Recife, 2023). Considerando um histórico inicial precário, já de partida, tendo em vista a grande demanda por escolas e a baixa estrutura oferecida, o Ensino Primário foi estadualizado através da Lei nº 1.842 de 30 de dezembro de 1926.

Assim, a Rede Municipal do Recife só voltou a funcionar em 1960, através da ação do Movimento da Cultura Popular (MCP), com sede no Sítio da Trindade, oportunidade em que “a inclusão da Educação Fundamental ao projeto que trabalhava com música, teatro e artes plásticas foi do então Prefeito Miguel Arraes de Alencar” (RECIFE, 2023, p. 2).

Atualmente, baseando-se nos dados do mês de abril/2023, vê-se que a Rede de Educação do Recife possui, hoje, mais de 94 mil estudantes, distribuídos conforme a seguir:

TABELA 2 - ATENDIMENTO DA REDE DE EDUCAÇÃO DO RECIFE, ABRIL/2023

Etapa de ensino	Quantidade
Educação Infantil (Creche)	8061
Educação Infantil (Pré-Escola)	13973
Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Anos Finais e Correção de Fluxo)	52048
Ensino Fundamental - Anos Finais	14025
Ensino Fundamental - Correção de Fluxo	1685
Educação de Jovens e Adultos	4505
Total de Estudantes	94297
Nota: Os estudantes da Educação especial estão incluídos dentro das turmas regulares e perfazem o quantitativo de 5.737	

Fonte: Dados SEDUC, elaborado pelo autor.

Vale ressaltar que, considerando o período da presente pesquisa, esses dados ainda podem sofrer aumento até o final do exercício, sobretudo tendo em vista a possibilidade de novas matrículas nas unidades da Rede.

No que se refere ao principal índice que mede a qualidade da Educação Básica no Brasil, o Ideb, o Recife apresenta os seguintes resultados em relação aos anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme a Tabela 3, a seguir:

TABELA 3 IDEB ANOS INICIAIS REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE

IDEB - ANOS INICIAIS						
MUNICÍPIO	2019	RK	MUNICÍPIO	2021	RK	Var
Itapissuma	5,90	1º	Recife	5,30	1º	0,10
Jaboatão dos Guararapes	5,30	2º	Itapissuma	5,10	2º	-0,80
Recife	5,20	3º	Camaragibe	5,10	2º	0,00
Camaragibe	5,10	4º	Jaboatão dos Guararapes	5,00	4º	-0,30
Paulista	5,10	4º	Paulista	5,00	4º	-0,10
Igarassu	5,10	4º	Igarassu	5,00	4º	-0,10
Olinda	5,00	7º	Olinda	5,00	4º	0,00
Abreu e Lima	5,00	7º	Cabo de Santo Agostinho	5,00	4º	0,10
Cabo de Santo Agostinho	4,90	9º	Ipojuca	4,90	9º	0,10
Araçoiaba	4,90	9º	Abreu e Lima	4,70	10º	-0,30
Ipojuca	4,80	11º	Araçoiaba	4,70	10º	-0,20
Ilha de Itamaracá	4,70	12º	Ilha de Itamaracá	4,70	10º	0,00
São Lourenço da Mata	4,60	13º	São Lourenço da Mata	4,60	13º	0,00
Moreno	4,60	13º	Moreno	4,40	14º	-0,20

Fonte: Inep

Conforme se depreende através da tabela 2, acima, em 2019 a Rede da Cidade do Recife ficou em 3º lugar na avaliação, ao passo que em 2021 houve um crescimento no resultado no Ideb.

Segue a avaliação referente aos anos finais do Ensino Fundamental.

TABELA 4 – IDEB ANOS FINAIS REGIÃO METROPOLITANA NO RECIFE

IDEB - ANOS FINAIS						
MUNICÍPIO	2019	RK	MUNICÍPIO	2021	RK	Var
Itapissuma	6,10	1º	Camaragibe	5,40	1º	N/D
Recife	4,70	2º	Recife	5,00	2º	0,30
Igarassu	4,70	2º	Igarassu	4,90	3º	0,20
Jaboatão dos Guararapes	4,60	4º	Jaboatão dos Guararapes	4,80	4º	0,20
Olinda	4,40	5º	Itapissuma	4,70	5º	-1,40
Paulista	4,20	6º	Cabo de Santo Agostinho	4,70	5º	0,60
Araçoiaba	4,20	6º	Paulista	4,60	7º	0,40
Cabo de Santo Agostinho	4,10	8º	Olinda	4,60	7º	0,20
São Lourenço da Mata	4,10	8º	Araçoiaba	4,30	9º	0,10
Moreno	3,90	10º	Moreno	4,30	9º	0,40
Ipojuca	3,90	10º	São Lourenço da Mata	4,30	9º	0,20
Camaragibe			Ipojuca	4,20	12º	0,30
Abreu e Lima			Abreu e Lima			
Ilha de Itamaracá			Ilha de Itamaracá			

Fonte: Inep.

No que se refere aos indicadores, a Rede do Recife apresenta as seguintes taxas de aprovação:

GRÁFICO 2 – TAXA DE APROVAÇÃO ANOS FINAIS – REDE EDUCAÇÃO DO RECIFE



Fonte: SEDUC.

GRÁFICO 3 - TAXA DE APROVAÇÃO ANOS INICIAIS REDE EDUCAÇÃO DO RECIFE



Fonte: SEDUC.

Importa ressaltar que, nos anos de 2020 e 2021 houve uma influência nos dados por conta da pandemia. Importa também informar que a taxa de aprovação é um importante indicador, pois, além de ter influência na composição do resultado, existem aspectos que são influenciados quando a taxa de reprovação é muito alta, como a taxa de abandono, por exemplo.

No que se refere aos recursos que fazem frente à execução da política pública, apresenta-se abaixo a execução orçamentária.

TABELA 5 - EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA 2022 - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE

Grupo de despesa	Fonte da despesa	2022
1-PESSOAL E ENCARGOS SOCIAIS	100-RECURSOS ORDINÁRIOS - NÃO VINCULADOS	R\$ 11.402.353,35
	112-EDUCAÇÃO - COMPL. LIMITE CONSTITUCIONAL	R\$ 280.120.775,04
	113-TRANSFERÊNCIAS DO FUNDEB	R\$ 405.242.270,14
	313-TRANSFERÊNCIAS DO FUNDEB	R\$ 18.734.586,87
1-PESSOAL E ENCARGOS SOCIAIS Total		R\$ 715.499.985,40
3-OUTRAS DESPESAS CORRENTES	100-RECURSOS ORDINÁRIOS - NÃO VINCULADOS	R\$ 58.272.979,23
	102-CONVÊNIO E ACORDOS A FUNDO PERDIDO (PREFEITURA RECIFE)	
	104-TRANSFERÊNCIAS DO FNDE	R\$ 6.771.529,19
	105-TRANSFERÊNCIA FNDE (SALÁRIO - EDUCAÇÃO)	R\$ 12.017.406,12
	112-EDUCAÇÃO - COMPL. LIMITE CONSTITUCIONAL	R\$ 283.890.294,63
	113-TRANSFERÊNCIAS DO FUNDEB	R\$ 88.574.152,34
304-TRANSFERÊNCIAS DO FNDE	R\$ 5.469.929,96	
305-TRANSFERÊNCIA FNDE (SALÁRIO - EDUCAÇÃO)	R\$ 15.771.170,60	
3-OUTRAS DESPESAS CORRENTES Total		R\$ 470.767.462,07
4-INVESTIMENTOS	102-CONVÊNIO E ACORDOS A FUNDO PERDIDO (PREFEITURA RECIFE)	R\$ 979.028,73
	103-OPERAÇÕES DE CRÉDITO	
	112-EDUCAÇÃO - COMPL. LIMITE CONSTITUCIONAL	R\$ 79.005.427,15
	142-CONTRAPARTIDA DE CONV - EDUCAÇÃO - COMPL. LIM. CONST.	
303-OPERAÇÕES DE CRÉDITO		
4-INVESTIMENTOS Total		R\$ 79.984.455,88
TOTAL GERAL EXECUTADO NO EXERCÍCIO		R\$ 1.266.251.903,35

Fonte: Dados SEDUC, elaborado pelo autor.

Conforme se depreende dessas informações, o orçamento advém de fontes de despesas diversas, seja de recursos próprios, transferências decorrentes do FUNDEB, ou também de operações de crédito.

Diante disso, espera-se que, com incrementos de recursos aplicados, o desempenho da Rede de Educação do Recife melhore e as dificuldades decorrentes da limitação de recursos sejam dirimidas. Contudo, vale ressaltar que não se pretende, neste trabalho, afirmar que todos os problemas da Educação, em especial a qualidade da educação, serão resolvidos apenas com o aumento de recursos, já que nem sempre o aumento de recursos reflete melhoria na qualidade. Oliveira e Lemes (2016) demonstraram isso ao comparar municípios da região de Barretos com os da região Central do Estado de São Paulo, quando constataram superioridade no Ideb de alguns municípios com baixa aplicação de gasto por aluno, em relação aos municípios com gasto maior.

Por sua vez, Abrahão (2005) destacou que baixos gastos não podem ser automaticamente associados com baixa qualidade da Educação oferecida. Nesse mesmo sentido, Batista (2015) corrobora a afirmação ao concluir que os recursos não necessariamente são traduzidos em serviços eficientes, de forma que a qualidade da implementação da política pública é determinante para o seu resultado.

Diante disso, o que se constata face a literatura analisada, é que não haverá qualidade sem recursos suficientes, no entanto, é importante que a aplicação do dinheiro esteja acompanhada de políticas e práticas pedagógicas e de gestão para o atingimento da qualidade.

É importante destacar que a agenda com as discussões sobre os valores a serem destinados pelo orçamento público trazem à tona tensões entre diversos atores. Segundo Brito e Braga (2016), um dos aspectos que esses conflitos apresentam de maneira mais contundente é a destinação de recursos para oferta de serviços essenciais para a população, entre eles, a Educação.

Com o orçamento da Secretaria de Educação do Recife e considerando a quantidade de alunos conforme dados já trazidos neste estudo, o Recife, assim como todas as outras capitais do Brasil, possui Valor Aluno Ano Total (VAAT) acima do mínimo que é calculado pelo Ministério da Educação. Nesse sentido, deixa de fazer jus ao valor correspondente ao VAAT, o qual foi justamente um dos incrementos de recursos previstos no Novo FUNDEB.

TABELA 6 - VAAF ESTADOS E VAAT CAPITAIS - 2022

Fundeb 2022 - VAAF				Fundeb 2022 - VAAT - Capitais					
RR	6.864,48	SE	5.127,69	RS	Porto Alegre	14.243,87	RN	Natal	7.514,95
RS	6.585,57	RJ	4.922,90	SP	São Paulo	11.911,25	RR	Boa Vista	6.964,09
AP	6.235,48	ES	4.919,90	DF	Brasília	11.757,93	TO	Palmas	6.785,73
TO	5.963,87	AL	4.677,07	SC	Florianópolis	10.348,69	RO	Porto Velho	6.768,96
MS	5.757,70	AM	4.677,07	SE	Aracaju	10.237,88	PA	Belém	6.645,61
MT	5.700,58	BA	4.677,07	PR	Curitiba	9.667,96	AP	Macapá	6.578,55
RO	5.700,07	CE	4.677,07	MG	Belo Horizonte	9.598,88	AC	Rio Branco	6.536,85
SC	5.421,41	MA	4.677,07	PE	Recife	9.101,99	MA	São Luís	6.506,35
SP	5.367,23	PA	4.677,07	GO	Goiânia	9.060,45	PI	Teresina	5.934,61
GO	5.350,64	PB	4.677,07	ES	Vitória	8.973,06	CE	Fortaleza	5.857,54
AC	5.328,01	PE	4.677,07	RJ	Rio de Janeiro	8.906,95	PB	João Pessoa	5.769,10
MG	5.227,45	PI	4.677,07	MT	Cuiabá	7.818,03	AM	Manaus	5.766,67
PR	5.153,61	RN	4.677,07	BA	Salvador	7.661,91	AL	Maceió	inabilitado
DF	5.132,94			MS	Campo Grande	7.528,53			

VAAT – MIN = R\$ 5.643,92, conforme portaria MEC nº 11/2021.

Fonte: Consed, a partir de dados do MEC.

A tabela 6 demonstra que todas as capitais do Brasil estão acima do valor VAAT mínimo (R\$ 5.643,92) que habilitou parte dos municípios a receberem a referida complementação de recursos prevista no Novo FUNDEB. É importante destacar, que os respectivos valores das capitais estão bem acima do mínimo de referência, do que é possível inferir que dificilmente elas serão contempladas um dia por esses aportes.

Diante dos aspectos teóricos tratados até aqui, supõe-se que entre as perspectivas, a partir das mudanças do FUNDEB, a Rede Municipal de Educação do Recife não deverá ser contemplada com recursos VAAT, assim como as demais capitais do Brasil. Esse fato, por um lado, é benéfico, visto que os municípios mais pobres, em especial os localizados no interior do Brasil, carecem de mais recursos, sendo, assim, uma medida equitativa.

Por outro lado, as capitais e também algumas Regiões Metropolitanas do Brasil, possuem características que as fazem necessitar de investimentos ainda maiores, tais como as periferias dos grandes centros urbanos, maior desigualdade social, entre outros desafios a serem enfrentados.

Quanto à criação do VAAR, merece uma análise aprofundada pois, se por um lado pode representar a consolidação de um modelo de resultados, regulatório, beneficiando as redes de ensino mais preparadas, o que poderá contribuir para o acirramento das desigualdades entre municípios no que diz respeito ao sistema educacional; por outro lado, pode trazer avanços no financiamento da educação básica e uma busca pela melhoria da gestão da política educacional. É este o argumento que defendemos, conforme alegações que se seguem, a partir dos dados coletados e analisados.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando o exposto no referencial teórico apresentado no Capítulo 2 desta dissertação, para que o objetivo da presente pesquisa seja atingido, qual seja, **subsidiar ações da gestão municipal de Recife em relação às tendências para a Educação Básica quanto à implantação do Novo FUNDEB**, foram elencadas categorias de análise abaixo assinaladas, a partir dos documentos estudados, contextualizando com o atingimento dos objetivos específicos.

Por um lado, o financiamento correspondente ao VAAT abrangeu apenas os municípios mais pobres, enquanto o VAAR está condicionado ao alcance de metas. Assim, o presente trabalho será estruturado por meio da pesquisa bibliográfica e documental, a partir de uma abordagem qualitativa de análise dos dados coletados. A pesquisa bibliográfica, conforme Amaral,

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consiste no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa. (Amaral, 2007, p. 1).

Segundo Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica: “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Desta forma para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

A análise de documentos servirá de parâmetro para a interpretação dos fenômenos, e a apresentação de resultados será feita através do método dedutivo, visto que, segundo Popper (2006, p. 33), “a partir de uma ideia nova, formulada conjecturalmente e ainda não justificada de algum modo, podem-se tirar conclusões por meio da dedução lógica”.

A partir desse entendimento, cabe acrescentar a relevância que a exploração dos documentos agrega a esta pesquisa, uma vez que além da determinação das unidades de análise, mediante os objetivos específicos elencados, permite realizar a codificação e registros acerca do material utilizado.

Isso torna-se possível através da compreensão das unidades de registro e das unidades de contexto, que estão compreendidas, conforme Gomes (2021) e Holsti (1969) como elementos obtidos através da decomposição de um conjunto de mensagens e para codificação da unidade de registro correspondente ao segmento da mensagem, respectivamente.

A análise documental conforme Bell (2008, p. 107) é uma “fonte de dados alternativa extremamente valiosa”, assim sendo, uma técnica que visa suplementar a pesquisa. Nesse cenário, Severino (2007, p. 124) apresenta-nos a análise documental como sendo “toda forma de registro e sistematização de dados”, bem como as informações, estando estas postas para análise por parte do pesquisador.

Entretanto, para Lüdke (2013) a análise documental é uma técnica rica em que os documentos se constituem em uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas as evidências do pesquisador. Além de codificar, realizar os devidos registros e anotações, elencamos categorias, de modo a dar continuidade ao processo de análise. Dar-se-á pela realização de uma leitura exploratória dos dispositivos legais para evidenciarmos se tais documentos contemplam ações da gestão municipal de Recife em relação às tendências para a Educação Básica quanto à implantação do Novo FUNDEB, tais como:

1) Levantamento e análise do material apresentado a partir das leituras realizadas para a referida pesquisa, mapeamento de livros, teses, dissertações e artigos constantes na Plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Google Acadêmico ancoradas em repositórios das universidades sobre as principais mudanças no FUNDEB, cujas categorias são:

- a) O Novo FUNDEB e as principais mudanças;
- b) VAAF, VAAT e VAAR e possíveis desdobramentos na qualidade da Educação;
- c) Requisitos para recebimento da fonte de financiamento;
- d) Qualidade, equidade e sua relação com o financiamento da Educação;
- e) Oportunidades para melhorar a educação municipal com o Novo Fundeb.

3) Sites do Ministério da Educação, banco de dados da Secretaria de Educação da Cidade do Recife, e portais de transparência do Governo Federal, estadual e municipal que nos permitiram obter, por meio de dados eletrônicos do INEP e FNDE, informações referentes aos montantes de recursos recebidos pela Rede Municipal do Recife nos últimos 05 (cinco) anos. Assim, foi possível identificar o efeito no financiamento na rede, as possíveis ações governamentais, como ampliação de vagas (acesso) e investimentos que permitiram a retenção e o desenvolvimento do estudante e, por conseguinte, melhoria na qualidade da educação.

Considerando a utilização dos documentos mencionados, pudemos inferir, a partir do pensamento de Lüdke (2013, p.45) que a utilização de tais documentos, evidenciou que estes “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.”

Desta forma, este diagnóstico consiste na primeira etapa do trabalho de coleta de dados, que, portanto, foi de natureza documental e bibliográfica. Nestes termos, estaremos trabalhando de forma a atingir nosso **objetivo específico** de analisar as principais mudanças ocorridas entre 2007 e 2022 no FUNDEB e a implantação do VAAF, VAAT e VAAR, achados esses, que serão tratados segundo análise de conteúdo proposta por Bardin (1988).

A referida análise sugere um conjunto de técnicas que possibilitam ao pesquisador, realizar procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, podendo assim realizar inferências em relação à produção e/ou mensagem. É importante destacar que a partir da análise dos conteúdos, a pesquisa visa coadunar os objetivos com as categorias de análise elencadas. Neste sentido, Franco (2012, p. 30) aponta que “os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas”.

Tal abordagem evidencia a importância de estabelecer conformidade com os dados coletados durante a pesquisa, e considerando os objetivos, o que ocorre mediante sistemática processual em três etapas, quais sejam: a pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferências e interpretação. (Bardin, 1988)

Para dar conta do segundo objetivo específico, de contrastar a qualidade da Educação Básica, as desigualdades sociais e educacionais de Recife com os demais municípios pernambucanos, trabalhamos com os indicadores de qualidade, IDEB e IDEPE, além de indicadores do IBGE, cruzando os dados de Recife com os demais municípios pernambucanos e observando os aspectos que incidem sobre a aplicação de recursos em diferentes montantes e possíveis repercussões em termos de melhoria (ou não) da qualidade dos resultados educacionais.

A Análise de conteúdo oportuniza ainda, observar e realizar a análise de tais contrastes no tocante à qualidade educacional apontados nesta pesquisa, estabelecendo uma avaliação entre os dados. Para corroborar com essa questão, Franco (2012, p. 22) acrescenta que “Um dado sobre um conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado” e segue endossando:

Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador (op. cit., p. 22).

Atingidos estes propósitos, iniciaremos a busca por estratégias diferenciadas que mostram como diferentes usos de recursos públicos recebidos são aplicados em decorrência da nova forma de distribuição de recursos do Novo Fundeb, o que nos auxilia para diagnosticar as tendências da gestão e a qualidade da Educação Municipal do Recife em decorrência da implantação do Novo FUNDEB e as ações de melhoria para a Rede.

Nesta pesquisa, a abordagem metodológica é de cunho quali-quantitativo, cujo teor evidencia a importância de não haver uma restrição metodológica e ilimitada, mas sim ampliar e ir além de um paradigma que possibilite, além do recorte quantitativo, a compreensão, no caso da temática proposta, da discussão e propostas em torno das tendências elencadas.

Esta trilha possibilitará que o método se complemente durante o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Gatti (2004, p. 4), as duas abordagens podem ser consideradas complementares muito mais do que antagônicas, uma vez que os métodos

[...] que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Dito isto, considera-se que a

combinação deste tipo de abordagem com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

Nessa conjuntura, torna-se inapropriado inferir, a princípio, que determinada abordagem metodológica apresenta-se como melhor, mais aceitável e/ou mais confiável que outra, uma vez que esta escolha deve estar relacionada aos objetivos da pesquisa, nos problemas investigados, na habilidade do pesquisador para organização e aplicação metodológica, e na clareza relacionada às potencialidades e limitações dos métodos em questão e não, necessariamente, na dicotomia entre a abordagem qualitativa e quantitativa.

Numa terceira etapa, foi produzida uma cartilha a partir dessas tendências levantadas e possibilidades, a exemplo do incremento dos investimentos na primeira infância, o que qualifica o restante do percurso educacional dos estudantes, resultado dos investimentos financeiros direcionados. Assim, a referida cartilha servirá para orientar o trabalho de aplicação das verbas para a educação em Recife e também de demais municípios que tenham configuração similar, constituindo-se no “produto” a ser apresentado como resultado/contributo prático da presente pesquisa.

Segundo Yin (2001, p. 120), a triangulação de dados fundamenta-se na lógica de se utilizar várias fontes de evidências. Dessa forma, a coleta de dados decorre da necessidade de conhecer melhor o objeto de estudo investigado e da ausência das informações necessárias através de um único instrumento.

Dessa forma, após a análise aprofundada das mudanças na legislação do FUNDEB e, considerando as informações acerca das características da gestão e da Rede de Ensino da cidade do Recife, fizemos a comparação e cotejo dessa coleta. Esses dados foram obtidos tanto através de documentos internos do Órgão como também através dos portais oficiais do INEP, das Secretarias de Finanças do Município, Secretaria da Fazenda do Estado, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), entre outros.

5. ANÁLISE DE DADOS

Neste ponto da pesquisa, percorremos pelos dados obtidos a partir da análise da bibliografia elencada, bem como dos documentos estudados, por meio dos quais evidenciamos exemplos das principais mudanças no Novo FUNDEB, o que foi organizado em quatro tópicos a partir das categorias anteriormente definidas, a saber: a) O Novo FUNDEB e as principais mudanças para a rede do Recife; b) VAAF, VAAT e VAAR e possíveis desdobramentos na qualidade da Educação; c) Requisitos para recebimento da fonte de financiamento; d) Oportunidades para melhorar a Educação municipal com o Novo Fundeb.

5.1 O Novo Fundeb e as principais mudanças para a Rede do Recife

O aumento da complementação da União que passou de 10% para até 23% com o Novo Fundeb foi uma das grandes mudanças, sobretudo no que diz respeito à participação financeira do Governo Federal nos gastos/investimentos em educação no país. Contudo, de acordo com estudos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), seria necessária uma complementação federal de 50% do total do FUNDEB para alcançar um valor aluno capaz de melhorar as condições das escolas públicas no país (Souza, 2021, p. 5).

A partir da análise, observa-se que no tocante às principais mudanças no FUNDEB, fica evidente que no caso do da Rede Municipal de Educação do Recife, no atual regramento do Novo FUNDEB não receberá a complementação VAAT tendo em vista o fato de sua arrecadação própria ser superior ao mínimo estabelecido nesse parâmetro. Nesse sentido, além dos valores correspondentes ao VAAF (que já são repassados), a Rede terá o incremento apenas da complementação VAAR.

No ano de 2023, primeiro exercício de recebimento da complementação VAAR, a RMR recebeu o montante de R\$ 11,6 milhões conforme dados constantes no portal do Tesouro Nacional e abaixo representados na Tabela 7. Nesta perspectiva, é possível observar que o valor recebido VAAR corresponde a apenas 2,06% do total recebido no exercício, percentual muito baixo para fazer em face a mudanças significativas para a Rede de Educação do Recife.

Tabela 7 - Detalhamento FUNDEB Recife – Exercício 2023

Detalhamento FUNDEB		valor 2023
AJUSTE FUNDEB/AJUSTE FUNDEB VAAF	-R\$	5.835.949,58
AJUSTE FUNDEB/ITR	-R\$	6,47
FUNDEB/COUN VAAF	R\$	67.127.684,10
FUNDEB/COUN VAAR	R\$	11.684.949,97
FUNDEB/FPE	R\$	124.100.775,70
FUNDEB/FPM	R\$	92.567.005,29
FUNDEB/ICMS	R\$	250.489.850,01
FUNDEB/IPI-EXP	R\$	809.266,75
FUNDEB/IPVA	R\$	24.785.131,95
FUNDEB/ITCMD	R\$	2.358.258,38
FUNDEB/ITR	R\$	56.234,71
Total Geral	R\$	568.143.200,81

Fonte: Tesouro Nacional (2024) elaborado pelo autor

Por oportuno, é importante ressaltar que o Recife recebeu o valor de R\$ 67 milhões em complementação VAAF, conforme se depreende na Tabela acima. Ocorre que o VAAF substituiu o antigo VAA em que municípios localizados em estados que não atingiam o mínimo, permaneceram fazendo face a esse valor. Nesta perspectiva, apesar de ter uma arrecadação acima da dos municípios mais pobres, Recife permanecerá recebendo essa complementação.

A solução dada na nova legislação foi manter esses valores para não desequilibrar as capitais que já recebiam, mesmo que elas tivessem uma arrecadação acima do valor mínimo. Essa situação já havia sido prevista por Araújo (2019, p. 19) quando defendeu que “o perfil atual de arrecadação municipal, concentrado nas capitais, levaria a uma desestabilização do padrão realmente existente nessas cidades, provocando grandes perdas em quase metade delas”.

Importante registrar que entre os anos de 2022 e 2023 o montante de recursos recebidos por Recife no que se refere ao FUNDEB, cresceu 9,11%. Ou seja, o incremento com o VAAR foi absorvido pelo crescimento da fonte de recursos em decorrência de outros fatores como arrecadação, matrículas, entre outras variáveis. A Tabela 8 abaixo demonstra a série dos últimos 05 (cinco) anos de repasse do FUNDEB.

Tabela 8 – Repasses FUNDEB Recife

Repasses FUNDEB recebidos por Recife nos últimos 05 anos

Ano	Transferência	Soma Ano	Aumento %
2019	FUNDEB	R\$ 344.290.662,94	-
2020	FUNDEB	R\$ 344.763.783,36	0,14%
2021	FUNDEB	R\$ 464.042.098,36	34,60%
2022	FUNDEB	R\$ 520.700.431,12	12,21%
2023	FUNDEB	R\$ 568.143.200,81	9,11%

Fonte: Tesouro Nacional, elaborado pelo autor

Vale ressaltar que no ano de 2023 a complementação VAAR foi de 0,75% e que no exercício de 2024 passará para 1,5%. Assim, conforme a portaria do MEC/MF nº 6, de 28 de dezembro de 2023, o valor que a Rede do Recife receberá o ano de 2024 como complementação VAAR será de R\$ 26,2 milhões. Nessa perspectiva, considerando que em 2026, ano em que o VAAR atingirá o teto (2,5%), a Rede de Educação do Recife receberá acima do patamar de R\$ 40 milhões de incremento para utilizar na melhoria da qualidade, o que é considerado fator positivo ao passo que tal incremento possibilitará melhorias na qualidade da Educação ofertada pela Rede, agregando valor financeiro às experiências exitosas já demonstradas pelo Educação municipal.

5.1.2 VAAF, VAAT e VAAR e possíveis desdobramentos na qualidade da Educação

Conforme se verificou, através da literatura e dos dados coletados, para que seja possível a oferta de ensino de qualidade é fundamental que o financiamento corresponda às demandas das respectivas Redes de Ensino. No entanto, essa demonstração através de estudos em que se comprove a correlação direta não foi localizada na literatura, tendo em vista os outros fatores que também impactam na qualidade, como nível socioeconômico dos alunos, entre outras variáveis.

Nessa linha, Pinto (2015, p. 11) já trazia que “os resultados do desempenho dos estudantes em testes padronizados são influenciados majoritariamente por fatores extraescolares, como nível de renda e escolaridade dos pais”.

Ao analisar a Emenda Constitucional nº 108/2020, que foi precursora da legislação do Novo FUNDEB, Souza (2021, p. 5) critica a política do MEC, baseada em normas internacionais, que segundo ele “superdimensiona a avaliação da aprendizagem dos estudantes dando ênfase aos testes padronizados e com isso estimula os governantes a avançarem nesse único indicador, reduzindo a qualidade a esse critério”.

Porém, também está pacificado na literatura que a garantia de uma educação de qualidade requer altos níveis de investimentos financeiros. Segundo Pinto (2015, p.14) “não existe, quando se pensa no Brasil como um todo, e não em escolas isoladas, ensino barato de qualidade. Um bom ensino tem um custo e este não é pequeno”. Nesse mesmo entendimento, o Parecer CNE/CEB Nº 8/2010 já vinha nessa linha ao apontar que “não queremos dizer que o problema da qualidade está restrito ao aumento de recursos, mas com os valores atualmente empregados é difícil pensar em posições mais prósperas no ranking do PISA” (Brasil, 2010).

Em relação ao IDEB, anos iniciais, a rede do Recife teve um pequeno aumento no seu índice passando de 5,2, na avaliação de 2019, para 5,3 no resultado de 2021. Ocorre que no estado de Pernambuco, 69 municípios tiveram aumento, enquanto que 87 tiveram redução nas suas notas do IDEB conforme Gráfico 4 abaixo:

Gráfico 4 – Comparativo evolução IDEB 2019 x 2021 municípios PE – Anos Iniciais

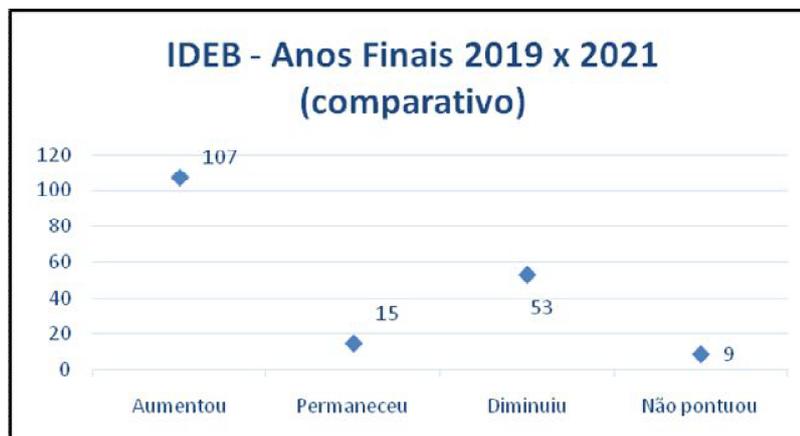


Fonte: INEP (2023) elaborado pelo autor

Já no que se refere aos anos finais, o número de municípios que obtiveram aumento do índice passou para 107, enquanto 53 municípios tiveram seus índices

reduzidos. Já a capital, Recife, aumentou de 4,8 para 5 seu resultado na avaliação IDEB 2019 para 2021, respectivamente.

Gráfico 5 – Comparativo evolução IDEB 2019 x 2021 municípios PE – Anos Finais



Fonte: INEP (2023) elaborado pelo autor

De acordo com a nova legislação do FUNDEB, sua composição é formada pelos montantes VAAF, VAAT e VAAR, os quais perfazem juntos o total recebido por cada Rede. No ano de 2023, a soma dos valores recebidos pelos municípios pernambucanos foi de R\$ 7,2 bilhões, conforme se verifica através dos dados do Portal do Tesouro, constante também no Anexo I.

Ocorre que, em relação ao ano anterior (2022), o aumento foi de apenas 3,4%, partindo de 6,9 bilhões no referido exercício. No sentido de entender melhor esses montantes faz-se necessária a decomposição desses valores, juntamente com a análise de como foram previstas essas fontes de financiamento na legislação em tela.

Nesse sentido, importante avaliar os dados pertinentes à variação e composição dos montantes do FUNDEB, seja em relação à Rede municipal do Recife, quanto no que se refere a evolução geral dos municípios do estado de Pernambuco, o levantamento desses dados no que concerne também a região metropolitana e, também, os valores recebidos pelo estado.

Quanto ao montante recebido pelos municípios do estado, a Tabela 8 apresenta o conjunto de valores recebidos e separados pelas complementações VAAF, VAAR e VAAT, ao longo dos 03 (três) primeiros anos em que o FUNDEB foi implementado.

Tabela 9 – Recebimento recursos Novo Fundeb - **Municípios** de Pernambuco de 2021-2023

Fundeb	2021	2022	2023	Crescimento 2021-2023
VAAF	R\$ 527.424.896,07	R\$ 598.412.320,96	R\$ 794.505.592,73	51%
VAAR	R\$ -	R\$ -	R\$ 75.026.388,32	-
VAAT	R\$ 139.017.018,26	R\$ 681.084.335,47	R\$ 634.300.569,77	356%
Total Geral	R\$ 666.441.914,33	R\$ 1.279.496.656,43	R\$ 1.503.832.550,82	126%

Fonte: INEP, elaborado pelo autor (2023)

É importante observar na tabela 9, acima, que entre os anos de 2021 a 2023 o valor total recebido pelos municípios pernambucanos passou de R\$ 666 milhões para R\$ 1,5 bilhão, o que representa um aumento de 126% dos repasses aos municípios. Vale ressaltar, que nesse período o IPCA variou apenas 11,48%, fato que corrobora o significativo aumento.

Outrossim, considerando esse grande aumento dos repasses do Fundeb, vale registrar, mais uma vez, que a variação dos montantes relacionados aos valores do Fundeb é diretamente proporcional aos tributos arrecadados pelos entes, bem como também o número de matrículas de cada rede de ensino. No entanto, na situação acima foi possível verificar que o aumento foi puxado pelo aumento do VAAT que passou de R\$ 139,0 para R\$ 681,0 milhões.

Ocorre que, conforme previsto na nova legislação do Fundeb, a complementação VAAT será implantada de forma gradativa até o ano de 2026. Nesse sentido, em 2021 quando o Novo Fundeb passou a ter seus efeitos financeiros o percentual era de 2% do montante, enquanto que em 2023 passou para 6,25% e até o ano de 2026 chegará a 10,5%.

Tabela 10 – Recebimento recursos Novo Fundeb - **Estado** de Pernambuco de 2021-2023

Fonte Fundeb	2021	2022	2023	Variação 2021-2023
VAAF	R\$ 277.205.780,17	R\$ 311.771.824,52	R\$ 413.252.192,56	49%
VAAR	R\$ -	R\$ -	R\$ 31.361.515,61	-
Total Geral	R\$ 277.205.780,17	R\$ 311.771.824,52	R\$ 444.613.708,17	60%

Fonte: Tesouro Nacional, elaborado pelo autor (2023)

Conforme se verifica por meio da Tabela 10, acima, é importante avaliar os dados pertinentes aos repasses de recursos do Novo Fundeb, especialmente no que se refere aos três primeiros anos desde sua implementação, qual seja, iniciando no ano de 2021 até o último exercício que se encerrou. Nessa perspectiva, é possível

constatar que em relação ao estado de Pernambuco houve uma variação de 49% nos recursos do VAAF e no primeiro ano do VAAR o Estado ficou com R\$ 31 milhões.

Nessa perspectiva, passamos agora a analisar os montantes pertinentes a cada complemento, avaliando a capital Recife, bem como os demais municípios da Região da Metropolitana.

Tabela 11 – FUNDEB TOTAL VAAF – Total recebido pelos Municípios da RMR - 2021 a 2023

Município	2021	2022	2023	Aumento 2021-2023
Abreu e Lima	R\$ 2.839.310,86	R\$ 3.204.198,41	R\$ 4.325.953,67	52%
Araçoiaba	R\$ 1.766.761,91	R\$ 2.005.456,01	R\$ 2.686.478,36	52%
Cabo de Santo Agostinho	R\$ 14.802.587,43	R\$ 16.467.882,90	R\$ 21.867.053,42	48%
Camaragibe	R\$ 4.354.976,91	R\$ 5.211.056,08	R\$ 6.930.140,92	59%
Igarassu	R\$ 6.264.205,32	R\$ 7.371.222,65	R\$ 9.960.635,23	59%
Ilha de Itamaracá	R\$ 913.008,58	R\$ 1.019.277,79	R\$ 1.371.651,91	50%
Ipojuca	R\$ 10.070.639,54	R\$ 11.285.911,12	R\$ 14.672.556,33	46%
Itapissuma	R\$ 1.748.299,18	R\$ 2.036.385,31	R\$ 2.700.855,24	54%
Jaboatão dos Guararapes	R\$ 29.176.955,67	R\$ 34.061.774,05	R\$ 45.227.298,62	55%
Moreno	R\$ 3.303.181,27	R\$ 3.580.442,58	R\$ 4.503.252,15	36%
Olinda	R\$ 11.665.412,91	R\$ 13.532.672,78	R\$ 17.807.837,37	53%
Paulista	R\$ 8.914.035,97	R\$ 10.805.069,37	R\$ 14.836.660,55	66%
Recife	R\$ 42.983.425,78	R\$ 49.397.225,98	R\$ 67.127.684,10	56%
São Lourenço da Mata	R\$ 5.590.427,41	R\$ 6.456.821,83	R\$ 8.764.278,35	57%
Total Geral	R\$ 144.393.228,74	R\$ 166.435.396,86	R\$ 222.782.336,22	54%

Fonte: Dados do Tesouro Nacional, elaborado pelo autor (2024)

Quando analisamos a Tabela 11, acima, verificamos que os valores correspondentes ao complemento VAAF passaram de R\$ 144 milhões para R\$ 222 milhões, correspondendo a um aumento médio de 54%. Apesar do VAAF substituir o antigo VAA, constata-se que esse crescimento foi relevante, no sentido de que todos os municípios tiveram crescimento acima de 30%, bem superior ao IPCA do período (11,48%).

Ademais, vale ressaltar que enquanto Recife teve um aumento de 56%, o município de Paulista teve o maior crescimento, aumentando em 66% no período. Não é demais salientar que, em relação ao VAAF, essas variações decorrem tanto da arrecadação quanto do número de matrículas desses entes.

Tabela 12 – FUNDEB VAAT – Recursos recebidos Municípios da RMR - 2021 a 2023

Município	2021	2022	2023
Araçoiaba	R\$ 1.719.685,66	R\$ 4.435.403,06	R\$ 3.858.469,31
Camargibe		R\$ 4.226.583,93	R\$ 722.321,54
Igarassu	R\$ 2.784.227,93	R\$ 12.616.781,55	R\$ 12.622.852,61
Itapissuma	R\$ -	R\$ 809.881,90	R\$ 141.757,28
Jaboatão dos Guararapes	R\$ -	R\$ 10.386.575,03	R\$ 1.840.758,41
Moreno	R\$ -	R\$ 1.372.494,72	R\$ 240.032,32
Olinda	R\$ -	R\$ 285.525,24	R\$ 17.421,37
Paulista	R\$ -	R\$ 5.768.064,26	R\$ 996.546,66
São Lourenço da Mata	R\$ 1.934.011,98	R\$ 426.481,62	R\$ 9.803.015,94
Total Geral	R\$ 6.437.925,57	R\$ 40.327.791,31	R\$ 30.243.175,44

Fonte: Dados do Tesouro Nacional, elaborado pelo autor (2024)

A Tabela 12 mostra que, em relação aos valores do VAAT, apenas 09 (nove) dos 14 (quatorze) municípios fizeram jus ao recebimento da complementação. Em relação à apuração do percentual de correção de que trata o parágrafo único do art. 15 da Lei nº 14.113, de 2020, a Nota Técnica nº 2083/2023 estipulou um reajuste de 26,63% para 2024. Nesse sentido, o VAAT mínimo ficou estipulado em R\$ 8.422,12 (oito mil, quatrocentos e vinte e dois reais e doze centavos), o que acarreta no fato de que os municípios que ficaram acima desse valor não receberão a referida complementação em 2024.

Quanto aos municípios e respectivos valores recebidos em decorrência da complementação FUNDEB VAAR, a Tabela 12, abaixo, apresenta o demonstrativo, ressaltando-se que todos os municípios da região metropolitana do Recife receberam a referida complementação em 2023.

Tabela 13 – VAAR Municípios da RMR em 2023

Município	Valor
Abreu e Lima	R\$ 766.413,78
Araçoiaba	R\$ 475.435,44
Cabo de Santo Agostinho	R\$ 2.048.639,09
Camaragibe	R\$ 1.290.508,59
Igarassu	R\$ 1.737.657,43
Ilha de Itamaracá	R\$ 129.625,65
Ipojuca	R\$ 2.703.562,39
Itapissuma	R\$ 513.930,47
Jaboatão dos Guararapes	R\$ 7.482.817,47
Moreno	R\$ 348.612,03
Olinda	R\$ 3.309.860,22
Paulista	R\$ 2.610.095,31
Recife	R\$ 11.684.949,97
São Lourenço da Mata	R\$ 710.664,44
Total Geral	R\$ 35.812.772,28

Fonte: Dados do Tesouro Nacional, elaborado pelo autor (2024)

Através de consulta ao portal do Tesouro Nacional, foi possível verificar o conjunto de recebimento dos municípios da Região Metropolitana do Recife, no que se refere aos três complementos FUNDEB, onde se verifica os valores que cada um recebeu até o mês de fevereiro de 2024 conforme Tabela 14, abaixo.

Tabela 14 – VAAF, VAAR e VAAT 2024 RMR – Recursos até fev/2024

MUNICÍPIO	VAAF	VAAR	VAAT	TOTAL
Abreu e Lima	R\$ 214.108,58	R\$ 234.960,66	R\$ 132.147,50	R\$ 581.216,74
Araçoiaba	R\$ 122.927,58	R\$ 145.754,34	R\$ 898.372,45	R\$ 1.167.054,37
Cabo de Santo Agostinho	R\$ 1.010.717,20	R\$ 397.455,97		R\$ 1.408.173,17
Camaragibe	R\$ 325.087,44	R\$ 250.371,26		R\$ 575.458,70
Igarassu	R\$ 485.697,11	R\$ 532.729,71	R\$ 3.210.186,47	R\$ 4.228.613,29
Ilha de Itamaracá	R\$ 64.656,59	R\$ 39.896,03	R\$ 40.329,66	R\$ 144.882,28
Ipojuca	R\$ 675.912,42	R\$ 828.905,05		R\$ 1.504.817,47
Itapissuma	R\$ 127.107,70	R\$ 157.534,11		R\$ 284.641,81
Jaboatão dos Guararapes	R\$ 2.030.483,19	R\$ 2.292.290,29		R\$ 4.322.773,48
Moreno	R\$ 192.268,09	R\$ 106.304,16		R\$ 298.572,25
Olinda	R\$ 823.539,62	R\$ 1.014.779,07		R\$ 1.838.318,69
Paulista	R\$ 669.098,58	R\$ 800.083,70		R\$ 1.469.182,28
Recife	R\$ 3.151.403,85	R\$ 3.581.557,49		R\$ 6.732.961,34
São Lourenço da Mata	R\$ 389.248,81	R\$ 216.704,91	R\$ 2.475.815,79	R\$ 3.081.769,51
Total Geral	R\$ 10.282.256,76	R\$ 10.599.326,75	R\$ 6.756.851,87	R\$ 27.638.435,38

Fonte: Dados do Tesouro Nacional, elaborado pelo autor (2024)

A Tabela 14, acima apresenta os recursos decorrentes dos três montantes recebidos pelos municípios da Região Metropolitana neste ano de 2024. É possível

notar que já houve uma redução dos municípios que receberam o complemento VAAT em 2023, mas que não estão fazendo jus ao repasse atualmente. Ao comparar os dados abaixo com os da Tabela 11, podemos perceber a Camaragibe, Itapissuma, Jaboatão, Olinda, Paulista e Moreno que ultrapassaram o valor mínimo e não receberão neste exercício (2024) os correspondentes valores. Trata-se dos dados mais atualizados, onde já se verifica que apenas 05 (cinco) municípios da RMR receberam o VAAT.

Em relação a presente constatação, é importante frisar que SOUZA já havia trazido esse entendimento quando afirmou:

Em que pese a presença do Valor Aluno/Ano Total (VAAT) na distribuição da complementação federal, ele por si só não conseguirá atender a todas as redes carentes de arrecadação tributária capaz de consolidar um financiamento da educação que contemple um padrão de qualidade que permita a universalização e os insumos necessários das escolas brasileiras, bem como a remuneração condigna dos profissionais da educação. (Souza, 2021, p. 6)

Diante do exposto, é possível concluir, seja através da literatura levantada como também pelos dados apresentados no levantamento dos repasses do Tesouro Nacional particularmente aos municípios pernambucanos que, apesar do aumento dos recursos aos municípios, em vista do Novo FUNDEB, ainda são insuficientes para aumento e proporcionalmente pouco relevantes os incrementos de recursos através do VAAT para avanços significativos na qualidade da educação.

Ao estabelecer a relação do financiamento com a qualidade da educação, Castro (2009, p. 23) reitera que “Além disso, quanto aos padrões de qualidade, corre-se o risco de que uma possível expansão se faça sem padrões de qualidade adequados, especialmente nos municípios que não contarem com recursos próprios para complementar os gastos”.

Em relação ao VAAR, a análise dos dados mostrou que apesar da criação dessa complementação na nova legislação do FUNDEB, os valores ainda tem pouca relevância quando se compara com os totais do fundo. Além disso, vamos analisar os requisitos que as redes precisam atender para fazerem face ao recebimento desse complemento.

5.1.3 Requisitos para recebimento da fonte de financiamento

Antes de analisarmos as oportunidades que a rede municipal poderá ter para melhorar a qualidade da educação, considerando os recursos adicionais com o novo FUNDEB, é necessário que esses recursos sejam recebidos, o que demanda alguns requisitos previstos na nova legislação.

Ocorre que, como já foi analisado no presente trabalho, em relação aos valores referentes ao VAAF não há mudanças em relação à legislação anterior, uma vez que esse montante substituiu o antigo VAA. Ou seja, as redes que estiverem nos estados onde não se atingiu o valor mínimo nacional por aluno receberão esses recursos, mesmo que, eventualmente, a rede municipal esteja acima desse patamar.

Por sua vez, em relação à complementação VAAT, os requisitos para recebimento estão relacionados ao valor mínimo não atingido pela rede. Ou seja, no caso do VAAT a referência não é a referência da unidade federativa a qual, se não atender ao valor mínimo, passará a fazer jus ao complemento, e sim a própria Rede municipal mesmo que esteja em um Estado que já tenha atingido o referido patamar.

Quanto ao VAAR carece de uma análise desses requisitos, sobretudo tendo em vista que serão condicionantes fundamentais para habilitação e recebimento da fonte de financiamento. Nesse sentido, tanto a partir do exercício de 2023, como 2024 e anos seguintes, só receberam e receberão o valor correspondente a essa complementação as redes que atenderam, conforme Lei Federal nº 14.113/2020, aos seguintes requisitos:

- a) Nomeação de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho, ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar. Em Recife, foi implantada a eleição para gestores, conforme edital nº 006/2023, D.O nº 078 de 19 de junho de 2023, visando regulamentar o processo em conformidade com a Lei Municipal nº 18.998/2022, com critérios pré definidos no próprio edital versando sobre as atribuições dos profissionais, e o percurso para a investidura no cargo, que contemplou, desde a participação e aprovação em um curso com conteúdos específicos, ao cumprimento das etapas da eleição, ocorrida com participação da comunidade escolar.
- b) Participação de pelo menos 80% dos estudantes nas avaliações em larga escala da rede à qual fazem parte;

- c) Redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB);
- d) Regime de colaboração entre estados e municípios, com previsão de repasse de cota do ICMS baseada no aumento da qualidade da educação;
- e) Alinhamento curricular com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tenha sido aprovada no âmbito da rede de ensino.

Importante citar que para o exercício de 2023, as condicionantes relacionadas a participação dos estudantes nas avaliações de larga escala e redução das desigualdades foram suspensas, tendo em vista a não realização do SAEB 2021 em virtude da pandemia do COVID-19. No entanto, apenas 84 (oitenta e quatro) municípios de Pernambuco receberam a complementação, que ficou num montante de R\$ 75 milhões, conforme demonstrado no Anexo II.

Quanto às condicionantes para recebimento do VAAR em 2024, o FNDE divulgou a lista, dos municípios, onde foi possível verificar que 68 (sessenta e oito) desses de Pernambuco foram inabilitados, conforme Anexo III. Conforme se verifica no referido Anexo, a quantidade de municípios que não atenderam aos requisitos foi 68, o que é relativamente grande, quando se compara com o total de 184, correspondendo a cerca de 37%. Desses, 9 foram inabilitados por não comprovar o requisito de seleção de gestor através de qualificação ou gestão democrática.

Em relação ao avanço nos indicadores de atendimento ou de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, 12 municípios foram desclassificados. Contudo, a maior parte das inabilitações para recebimento do VAAR foi decorrente do não atendimento do requisito redução das desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais. Nesse caso foram 37 municípios inabilitados, o que demonstra ainda uma necessidade grande de avanço nessas políticas públicas. Neste sentido, ao relacionar as desigualdades educacionais e socioeconômicas, Arroyo (2017, p. 147) destaca que

Poderíamos começar invertendo a relação entre pobreza e educação. Tem sido frequente considerar a falta de educação, de escolarização das famílias, dos grupos sociais e raciais como determinante da pobreza, das desigualdades sociais. Desse ponto de partida, avança-se para políticas de escolarização de crianças e adolescentes pobres para saírem dessa condição, ou seja, políticas de combate à pobreza atacando a causa considerada determinante: a falta de escolarização ou a baixa qualidade da educação.

O INEP publicou a Portaria nº 579, de 28 de Dezembro de 2023 em que torna pública a apuração do indicador de nível socioeconômico dos estados, Distrito Federal e municípios utilizados para fins de ponderação do valor anual por aluno (VAAF e VAAT) das matrículas da educação básica no âmbito do FUNDEB e de Valorização dos Profissionais da Educação para 2024.

5.1.4 Oportunidades para melhorar a Educação municipal com o Novo Fundeb

Em relação às oportunidades de melhoria da educação municipal com o Novo Fundeb, foi possível verificar que, apesar de ainda insatisfatória do ponto de vista financeiro, a nova legislação trouxe alguns caminhos que estimularam boas práticas na gestão da educação básica como por exemplo, a realização de seleção de gestores escolares por meio da escolha feita pela comunidade escolar, o que estimula a gestão democrática, bem como a participação de pelo menos 80% dos alunos nas avaliações de larga escala, que tem o fim de reduzir artifícios anteriormente usados por redes para que apenas os estudantes com maior desempenho participassem, o que às vezes distorcia o resultado e a avaliação das redes.

Entretanto, dentre as mudanças que vale destacar para que as redes aproveitem a oportunidade no sentido de melhorar a educação municipal, o estímulo que o Novo Fundeb no fomento e avanço à educação infantil é o principal ponto que merece destaque e que a rede municipal do Recife, optou nesses últimos 03 (três) anos, servindo como referência.

Nessa mesma linha, vale ressaltar que a Lei Federal nº 14.113/2020 também trouxe a previsão de que fosse admitida a distribuição de recursos para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que ofertem vagas de creche para crianças de até 3 (três) anos e pré-escolas a partir de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, desde que formalizem convênio com o poder público.

Importante registrar, que com a presente mudança na legislação do FUNDEB houve a previsão de destinação mínima de 50% dos recursos do VAAT para a Educação infantil, conforme previsto no Art. 28 da lei que instituiu o novo ordenamento dessa fonte de financiamento. Além disso, destaca-se também que os recursos destinados para matrículas em creches em rede própria têm um valor de ponderação (1,30) superior em

relação aos valores ponderados para instituições sem fins lucrativos (1,20). Outrossim, não é demais registrar a importância que a referida Lei deu para pesquisas científicas destinadas a essa modalidade de ensino.

Art. 40. A partir da implantação dos Fundos, a cada 2 (dois) anos o Inep realizará:

(...)

§ 3º Em até 24 (vinte e quatro) meses do início da vigência desta Lei, o Ministério da Educação deverá expedir normas para orientar sua atuação, de forma a incentivar e a estimular, inclusive com destinação de recursos, a realização de pesquisas científicas destinadas a avaliar e a inovar as políticas públicas educacionais direcionadas à educação infantil, devendo agir em colaboração com as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) estaduais, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). (Brasil, 2020)

Insta salientar, que as ações voltadas para a primeira infância, hoje referência no cenário educacional nacional, revela-se um claro exemplo de que a aplicabilidade dos recursos, contribui para potencializar os resultados educacionais, sobretudo tendo em vista que vem aumentando a quantidade de estudos recentes que colocam essa etapa como fundamental para o desenvolvimento da pessoa.

Segundo Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2014, pág.3),

Crianças com desenvolvimento integral saudável durante os primeiros anos de vida têm maior facilidade de se adaptarem a diferentes ambientes e de adquirirem novos conhecimentos, contribuindo para que posteriormente obtenham um bom desempenho escolar, alcancem realização pessoal, vocacional e econômica e se tornem cidadãos responsáveis

Nesse sentido, no ano de 2021 a Prefeitura do Recife lançou o Programa Infância na Creche e implantou a Secretaria Executiva de Primeira Infância no âmbito da Secretaria de Educação do Município. Nesse período, um enfoque foi dado nessa importante etapa de ensino, seja através de programas como também no aumento da oferta de vagas à população, conforme dados abaixo.

Tabela 15 – Aumento oferta de vagas Creches e Pré-escolas Rede do Recife

Ano	Creche	Pré-escola	Total Educação Infantil
2020	6.439	13.224	19.663
2021	6.750	13.692	20.442
2022	7.446	14.030	21.476
2023	10.972	15.853	26.825
Crescimento % no período	70%	20%	36%

Fonte: INEP, elaborado pelo autor

Conforme se depreende, por meio da Tabela 14, acima, nos últimos 03 (três) anos, 2021-2023, a oferta de vagas de creche para a população do Recife cresceu 70%, passando de 6,4 mil para 10,9 mil. Na mesma direção de crescimento mas não na mesma proporção, as vagas da pré-escola passaram de 13,2 mil para 15,8, o que corresponde a um aumento de 20% na oferta. Assim, a etapa da Educação infantil alcançou um crescimento de 36% no cômputo geral.

Um dado relevante a ser observado é o grande crescimento de oferta de creche em relação à pré-escola na rede municipal do Recife. Ocorre que essa política leva em consideração os estudos que apontam para a necessidade de atenção especial a essa fase da vida da criança conforme ilustrado abaixo.

Figura 1 – Taxa de Retorno X Idade



Fonte: Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, modificado de Heckman, J. Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged (2014)

Conforme se verifica através do estudo que embasou a Figura 1, acima, a fase em que o investimento em educação surte mais efeito na vida da pessoa é entre 0 e 3 anos de idade e vai reduzindo à medida que se aumenta a idade. Essas evidências vêm sendo cada vez mais trazidas por estudos científicos que colocam a importância da creche na vida dos estudantes e no desenvolvimento da sociedade.

Diante do exposto, considerando que a fase da primeira infância é fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da pessoa e tendo em vista o direcionamento da legislação do Novo Fundeb em estímulo ao fortalecimento da educação infantil, em especial às creches integrais, seja através de aportes de recursos como outros dispositivos legais, é possível constatar que a maior oportunidade que gestores de redes educacionais podem materializar na educação é a expansão e fortalecimento da educação infantil, focando principalmente em creches.

Nesse sentido, poderá se consolidar uma melhoria na educação também em médio e longo prazo, não só nas etapas da educação infantil e fundamental, mas em toda a educação básica, incluindo o ensino médio e a formação futura desses estudantes abrangidos por essa importante política pública.

Cabe ainda salientar, que a Rede Municipal do Recife tem priorizado as formações continuadas para os professores, garantindo, no calendário, através da Pauta Pedagógica, socializada mensalmente para as equipes gestoras por meio de ofício

circular, as formações oferecidas de acordo com a modalidade de ensino a qual pertence o docente. A participação em tais momentos formativos, bem como o cumprimento da carga horária anual nessas, são prerrogativas para que os professores sejam contemplados em premiações anuais baseadas nos resultados das avaliações externas.

Ainda dentro da perspectiva de elevar a qualidade da educação, no tocante ao fomento a melhoria das formações continuadas para os profissionais docentes, a Rede Municipal do Recife subsidia a Aula Atividade, garantindo, através da Lei Municipal nº 18.033/2014 que um terço da carga horária dos ocupantes do grupo ocupacional do magistério seja destinada a atividades extraclasse, tais como de capacitação, planejamento, entre outras que não correspondam aquelas com interação junto aos estudantes.

Este capítulo apresentou e analisou dados relativos aos indicadores referentes ao recebimento dos recursos do Novo Fundeb em co-relação com os investimentos realizados em decorrência de requisitos como arrecadação, matrículas, entre outras variáveis referentes às novas modalidades de financiamento da educação pública, por meio dos VAAF, VAAT e VAAR.

Os condicionantes como a participação mínima de 80% dos estudantes nas avaliações em larga escala, provimento do cargo de Gestores escolares por meio de um processo de escolha democrático, além do alinhamento curricular com a BNCC, habilitam os municípios ao recebimento de recursos. Os dados permitem concluir que a política educacional voltada a correção das desigualdades socioeconômicas remete a possíveis desdobramentos na qualidade da Educação e no êxito de tais políticas públicas.

6. PRODUTO TÉCNICO

Neste momento, passamos a discorrer a respeito da elaboração do Produto Técnico desta pesquisa, e como este foi planejado e estruturado. Diante disso, ao entender a relevância da temática, o produto foi pensado, para contemplar um dos objetivos específicos da pesquisa, sendo idealizado como uma Cartilha que retrate as tendências e possibilidades de aplicabilidade dos recursos advindos do Novo Fundeb, de modo a potencializar a qualidade da educação ofertada, a partir da análise do financiamento da educação do município de Recife.

A Cartilha visa ainda, orientar de forma didática e resumida quanto a aplicação de recursos para as Secretarias de Educação Municipal, para que os gestores tenham as informações básicas da mudança da legislação, compreendam os requisitos que precisam ser atendidos para a obtenção do financiamento, e tenham uma proposta de direcionamento dos recursos para o fortalecimento da gestão da educação da respectiva rede, com reverberação na qualidade do ensino em seus respectivos municípios.

Vale ressaltar que a Cartilha será elaborada baseada nos resultados da presente pesquisa e será apresentado um protótipo dela para ser submetida a validação e, após aprovação do modelo, será publicada e divulgada, conforme detalhamento abaixo.

6.1 Detalhamento da Cartilha

A elaboração da Cartilha, partiu dos estudos da literatura trazida, e dos principais tópicos e subtópicos abordados no decorrer da pesquisa, de modo a contemplar os objetivos propostos. Enquanto mestrando e ocupante do cargo de Secretário Executivo de Gestão de Rede da educação do Recife, tive a possibilidade de dialogar diretamente com os pares que compõem a Pasta da Educação Municipal no sentido de viabilizar a construção do Produto Técnico como constructo desta pesquisa.

Após a realização de reuniões colegiadas com a Secretaria Executiva de Administração e Finanças, Secretaria Executiva de Tecnologia, Projetos e Inovação

e com o Gerente Geral de Gestão de Rede da Educação municipal do Recife para apresentação da proposta, um modelo preliminar foi elaborado e apresentado ao Secretário de Educação para validação do instrumento.

Ademais, ao elencar os aspectos teóricos e visuais que iriam compor a cartilha, encaminharemos para a reprodução. Destaca-se também, que a Secretaria de Educação fomentou as necessidades para a confecção do material destinado à capital, sobretudo quanto a criação de uma Identidade visual e reprodução em alta qualidade através da Gerência de Comunicação da Secretaria de Educação do Recife. O modelo, no entanto, poderá servir para orientar também os demais municípios.

Assim, apresentamos a seguir os tópicos e conteúdo que compõem a Cartilha destinada a orientar secretarias de educação na aplicação de pedidos de recursos.

O NOVO FUNDEB E AS PRINCIPAIS MUDANÇAS PARA A REDE DO RECIFE

- ✓ A capital pernambucana possui arrecadação própria superior ao mínimo estabelecido nesse parâmetro: De acordo com o novo regramento do Novo Fundeb, o município do Recife não receberá a complementação VAAT;
- ✓ Embora tenha uma arrecadação acima da dos municípios com menor porte, em relação ao complemento VAAF que substituiu o VAA do antigo Fundeb, Recife permanece recebendo o valor de R\$ 67 milhões em complementação VAAF em 2023;
- ✓ A nova legislação aponta como solução manter esses valores (antigo VAA) para não desequilibrar as capitais que já recebiam, mesmo que elas tivessem uma arrecadação acima do valor mínimo;
- ✓ Apontando para novos rumos, em 2026, ano em que o VAAR atingirá o teto (2,5%), a Rede de Educação do Recife deverá receber acima do patamar de R\$ 40 milhões de incremento para utilizar na melhoria da qualidade educacional.

VAAF, VAAT E VAAR: POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

VAAF - Valor Anual Mínimo por Aluno (VAAF-MIN) definido nacionalmente, e correspondente à distribuição de recursos da complementação VAAF às redes de ensino;

VAAT- Valores Anuais Totais por Aluno, no âmbito das redes de ensino, anteriormente à complementação VAAT;

VAAR- Valor Anual Aluno ligado ao resultado, definido nacionalmente e correspondente à distribuição de recursos da complementação VAAR às redes de ensino que atenderem aos requisitos;

- ✓ O Poder Executivo federal publicará, até 31 de dezembro de cada exercício a estimativa de valores para vigência no exercício subsequente;
- ✓ A forma de distribuição de recursos que compõem os Fundos será mensurada com base nos novos critérios, conforme as ponderações do Valor Anual por Aluno.
- ✓ Essa distribuição seguirá o número de alunos matriculados nas respectivas redes de Educação Básica pública presencial, observadas as diferenças e as ponderações quanto ao Valor Anual por Aluno (VAAF, VAAT ou VAAR) entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino e consideradas as respectivas especificidades e os insumos necessários para a garantia de sua qualidade;
- ✓ A variação dos montantes relacionados aos valores do Fundeb é diretamente proporcional aos tributos arrecadados pelos entes, bem como também o número de matrículas de cada rede de ensino;
- ✓ De acordo com dados do INEP, no ano de 2023, a soma dos valores recebidos pelos municípios pernambucanos foi de R\$ 7,2 bilhões;

Apenas os municípios Abreu e Lima, Araçoiaba, Igarassu, Ilha de Itamaracá e São Lourenço da Mata, que estão abaixo do valor mínimo, receberão no exercício (2024) os valores correspondentes ao complemento VAAT.

REQUISITOS PARA RECEBIMENTO DA FONTE DE FINANCIAMENTO

- ✓ Em relação à complementação VAAT, os requisitos para recebimento estão relacionados ao valor mínimo não atingido pela Rede. A própria Rede municipal será a referência, mesmo que esteja em um Estado que já tenha atingido o patamar exigido;
- ✓ No caso do VAAR, o atendimento aos requisitos habilitará as Redes para o recebimento da fonte de financiamento. A partir do exercício de 2023, só receberam e receberão o valor correspondente a essa complementação as redes que atenderam, conforme Lei Federal nº 14.113/2020, aos seguintes requisitos:

*Nomeação de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho, ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar;

*Participação de pelo menos 80% dos estudantes nas avaliações em larga escala da rede à qual fazem parte;

*Redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB);

*Regime de colaboração entre estados e municípios, com previsão de repasse de cota do ICMS baseada no aumento da qualidade da educação;

*Alinhamento curricular com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tenha sido aprovada no âmbito da Rede de ensino.

OPORTUNIDADES PARA MELHORAR A EDUCAÇÃO MUNICIPAL COM O NOVO FUNDEB

Boas práticas na gestão da educação básica da Rede Municipal do Recife

- ✓ Realização de seleção de gestores escolares por meio da escolha feita pela comunidade escolar (processo democrático de eleição);
- ✓ Participação mínima de 80% dos alunos nas avaliações de larga escala;
- ✓ Implantação de ações voltadas para a primeira infância através do Programa Infância na creche.
- ✓ Credenciamento de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos mediante firmamento de convênio com o poder público, fomentando a ampliação nas vagas de creche para crianças de até 3 (três) anos e pré-escolas a partir de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, desde que formalizem convênio com o poder público. Nesse caso destaca-se a oportunidade de melhorar a estrutura e qualidade dessas instituições, as quais devem ter um devido acompanhamento pedagógico e isonômico.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo, realizamos um levantamento da literatura e produções acadêmicas que versam sobre o financiamento da educação básica, o FUNDEB e sua importância para a garantia da obtenção de recursos para a política educacional, por meio do qual constatou-se a relevância deste trabalho quando aponta para a necessidade de estudarmos o Novo FUNDEB e suas perspectivas de aplicação na melhoria da educação dos municípios.

A discussão proposta na referida seção, contextualiza tanto historicamente, quanto do ponto de vista da legislação e das devidas responsabilizações, como tem se estruturado, à luz da política educacional, e os investimentos na Educação dos Estados e Municípios brasileiros face à implantação do FUNDEB.

Adiante, discutimos o efeito redistributivo do FUNDEB e seus impactos na redução das disparidades dos valores aplicados no âmbito dos fundos estaduais com impacto na atenuação das desigualdades educacionais, além de apontarmos as principais mudanças no novo modelo de financiamento a partir de 2021, que iriam reverberar na busca pela equalização do financiamento da Educação Básica.

Nessa perspectiva, foi abordada a nova política de repasses de recursos condicionados a indicadores, o que nos possibilitou observar um movimento por parte dos municípios no sentido de atender aos requisitos e indicadores propostos em avaliações de larga escala, bem como melhoria da aprendizagem, processo de seleção de gestores escolares, entre outros.

No que concerne à qualidade da educação e seus desdobramentos sobre as desigualdades sociais e educacionais, de acordo com o levantamento teórico, foi possível verificar que os investimentos são fundamentais para a promoção da qualidade, mas que a garantia desta também se associa a outros fatores que envolvem o processo educativo, tais como questões regionais, raciais, de gênero, perfil social e econômico, além de relacionar-se com as dimensões pedagógicas, econômicas, políticas e culturais.

Em seguida, pudemos discorrer, ainda, acerca da gestão e financiamento no caso específico do município do Recife, onde partimos de um contexto histórico e apresentamos dados relacionados a distribuição atual do quantitativo de estudantes matriculados de acordo com as respectivas etapas de ensino e percorremos por

dados inerentes a resultados do IDEB do referido município e demais cidades da sua região metropolitana.

Os dados obtidos a partir da bibliografia levantada, e compilados de dados demonstrados através dos gráficos, tabelas e ilustrações, nos permitiu elencar, de forma quali-quantitativa, problemas relacionados aos investimentos do Novo FUNDEB, perceber o cenário atual face aos investimentos na Rede de Educação do Recife e seus desdobramentos.

Ao definir as categorias de análise, foi possível analisar os dados de forma mais detalhada, podendo perceber, por exemplo, que no caso das principais mudanças do Novo Fundo no que se refere a Rede Municipal do Recife, houve um crescimento dos Recursos entre 2022 e 2023, sendo o incremento com o VAAR absorvido pelo crescimento da fonte de recursos por intermédio de outros fatores como arrecadação, matrículas, entre outras variáveis.

Ao analisar a composição do VAAF, VAAT e VAAR e o seu rebatimento no que se refere ao financiamento da educação e avanços na qualidade, os dados nos permitem constatar que esses recursos não são necessariamente garantidores da qualidade educacional, uma vez que outros fatores, tais como o nível socioeconômico dos estudantes, também impactam na qualidade.

Assim, foram abordadas as oportunidades que a Rede municipal poderá ter para melhorar a qualidade da educação, considerando os recursos adicionais com o novo FUNDEB, tendo condicionantes como a redução das desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais em Sistema Nacional de Avaliação Básica, e percentual mínimo de 80% de participação dos estudantes em avaliações de larga escala, eleição democrática para gestores escolares, além do alinhamento curricular com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Faz-se necessário que o município implante políticas públicas que fomentem, em consonância com a própria política de ensino da Rede, o enfrentamento às desigualdades educacionais, como as ações voltadas para a primeira infância, para uma educação inclusiva e antirracista, para as práticas esportivas, além de inserção da arte e cultura como estratégias a serem agregadas para superar as desigualdades educacionais e que podem ser garantidas mediante os investimentos.

Ao final, através do nosso Produto técnico em formato de uma Cartilha com o título: "O Novo Fundeb e o financiamento da educação básica: Perspectivas e

desafios na educação municipal do Recife”, ratificamos a importância de que as lideranças educacionais dos municípios estejam instrumentalizadas e munidas de informações que contribuam para o desenvolvimento de estratégias que atendam às condições para recebimento dos recursos advindos do Novo Fundo, e situados acerca das tendências e possibilidades de aplicabilidade dos recursos.

Espera-se que os levantamentos da presente dissertação apontem para novas possibilidades da Educação Municipal, no sentido de oportunizar melhorias com o Novo Fundeb, universalizando o ensino com qualidade, ampliando a oferta de vagas em creches e reforçando o atendimento à primeira infância, para que a política educacional possa garantir inclusão e desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, J. Financiamento e gasto público da Educação Básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 92, pp. 841-858, Especial – Out. 2005.

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: Diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: Combater as desigualdades, garantir a diversidade.** Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187336>. Acesso em: 25 mar. 2023.

AGUIAR, M. A (org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.** Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023

AMARAL, N.; SOUZA, S. ; XIMENES, S.; PINO, I. O FUNDEB permanente em tempos de desconstrução e desfazimento: Mobilização e um basta veemente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e247741, 2021

ARRETCHE, M. (org). **Trajetórias das Desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.** Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2015.

ARAÚJO, L. IMPACTO FINANCEIRO DA IMPLANTAÇÃO DO CAQI NO BRASIL. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, 2019.

ARROYO, M. (entrevistado por Ana Maria Alves Saraiva). Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, p. 147-158, maio/ago. 2017.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. IN: FERREIRA, N. S. e AGUIAR, M. A (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, J. M. L. ; GOMES, A. M. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, pp. 95-106, jan/jul. 2009.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública.** Campinas: Autores Associados, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições, 1988.

BELL, J. **Projeto de pesquisa:** guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERNARDO, J. S *et al.* Implicações dos repasses constitucionais na qualidade da educação municipal das regiões Norte e Nordeste: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e218302, 2020

BILGE, S.; COLLINS, P. H. **Interseccionalidade [recurso eletrônico]**. tradução Rane Souza. -São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. **Lei de Regulamentação do FUNDEB. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 108, DE 26 DE AGOSTO DE 2020.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm#art1 Acesso em: 26 mar. 2023.

_____. **Lei de Regulamentação do NOVO FUNDEB.** Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.113%2C%20DE%2025%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,2007%3B%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 29 nov. 2022.

_____. Tesouro Nacional. **Transferências Constitucionais.** Repasses FUNDEB para municípios. Consulta feita em 07/01/2024, Disponível em <https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2600:1:107434662241744::MOSTRA:NO:RP>. Acesso em: 29 nov. 2022.

_____. Tesouro Nacional. **Nota Técnica nº 2.083/2023/MF.** Apuração do percentual de correção, para fins de apuração do VAAT - Parágrafo único do art. 15 da Lei nº 14.113, de 2020. VAAT 2024. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/2024/NotaTcnicaSTNn2083CorreoMonetriaVAAT.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRITO, V. L. F.; BRAGA, D. S. Recursos para a educação e limites do ajuste fiscal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.03, pp.247-266, julho-setembro 2016.

BONOTTO, Danuza de Lara; KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana. Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia No. 14, julio-diciembre. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa:** conceitos e caracterização. Disponível em <https://www.hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/download/1455/1771>. Acesso em: 25 nov. 2023.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v.11, n.2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CASTRO, J.A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educ. Soc.** Campinas, vol.30, n.108, p.673-697, out.2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 ago. 2023.

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2014). **Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem**. Disponível em <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em: 06 fev. 2024.

CRUZ, R. E. Os recursos federais para o financiamento da educação básica. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**. Porto Alegre, v.2, n.7, 2012.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Inep, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, 24). 33 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ENCINAS, R.; DUENHAS, R. A. O Fundeb e a desigualdade educacional nos municípios do Estado do Paraná. **Educ. Soc.**, Campinas, v.41, 2020.

EDUCAÇÃO: **Relatório temático BTG Pactual EquityResearch Educacional**. Acesso em: 06 fev. 2023.

FERRARO, A. R. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41 maio/ago. 2009.

FRANÇA, M. T. A.; GONÇALVES, OLIVEIRA, F. Sistemas públicos de ensino fundamental e a perpetuação da desigualdade. **R. Bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, pp. 303-322, jul./dez. 2012.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIL, N. L. A quantificação da qualidade: algumas considerações sobre os índices de reprovação escolar no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 56, 2021.

GIROTTO, E. D. Debates & polêmicas. Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ.Soc**, Campinas, v 40. 2019.

INEP. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília, INEP/MEC, 2019. Disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf acesso em 13/04/2023. Acesso em: 11 jan. 2024.

GOMES, R. 2001. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In M. C. S. MINAYO (org.). GONÇALVES, M. B. C.; SILVEIRA NETO, R. M. Persistência Intergeracional de Educação no Brasil: O Caso da Região Metropolitana do Recife. **Est. Econ.**, São Paulo, vol. 43, n.3, p.435-463, jul.-set. 2013

HOLSTI, O. 1969. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities**. Boston: Addison Wesley.

HORA, D. L. **Gestão democrática na Escola**. São Paulo: Papirus. 1994.

MOCARZEL, M.; NAJJAR, J. Qualidade na/da educação como um marco referencial das políticas e práticas educacionais: um enfoque Multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 27-46, set./dez. 2020

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3a ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, pp. 13-28, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MARTINS, P. Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (ufrgs.br), Porto Alegre, v26, n. 3, pp. 497-514, 2010.

MEDEIROS, M.; OLIVEIRA, L. F. B. **Revista Sociedade e Estado - Volume 29 Número 2 Maio/Agosto 2014**.

MENDES, D. C. B. FUNDEB: avanços e limites no Financiamento da Educação Básica no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos (SP), v. 6, n. 2, p. 392-412. Nov. 2012.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. RJ: Petrópolis. Vozes. 2016.

MONLEVADE, J. Construção da Complexidade do Financiamento da Educação Pública no Brasil. **Fineduca**– Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.2, n.4, 2012.

NASCIMENTO, D. E.; SOUZA, M. Valorização do terroir – Uma estratégia de desenvolvimento local. In: LAGES, V.; BRAGA, C.; MORELLI, G. (orgs.). **Territórios em movimento: Cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva**. Brasília: Relume Dumará, 2004, pp. 179-196.

POPPER, Karl R. **A lógica da pesquisa científica**. 12ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, pp. 101-117, jan./jun. 2015.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1981.

RECIFE. **História da Educação do Recife. Principais Normativas**. Núcleo de Normatização da Secretaria de Educação do Recife, 2023.

SALATA, A. R. Desigualdade de resultados educacionais em meio à expansão do sistema de ensino: Um estudo considerando o caráter posicional da escolaridade. **Civitas: Revista De Ciências Sociais**, 22. 2022.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, R. M., Nascimento, M. A. & Menezes, J. de A. (2012). Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. 10 (1), pp. 289-300.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. D. P.; SANTOS, A. L. F. A Influência da Participação Popular nas Políticas Públicas para a Educação Infantil no Município do Recife. **Revista Educação & Emancipação**, v. 14, pp. 480-505, 2021.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021

SOUZA, V. L. T. Contribuições da Psicologia à educação escolar: perpetuação ou transformação das desigualdades sociais? **Estudos de Psicologia** (Campinas) 2022.

SOUZA, F. A. Os novos e velhos problemas do “Novo Fundeb”: análise da Emenda Constitucional 108/2020. **Vértices** (Campos dos Goitacazes), vol. 23, núm. 3, 2021 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil.

TANNO, C. R. Universalização, Qualidade e Equidade na Alocação de Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB): Proposta de Aprimoramento para a Implantação do Custo Aluno Qualidade (CAQ). **Estudo Técnico nº 24/2017 CONOF**, Câmara dos Deputados. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes->

[temporarias/especiais/55a-legislatura/pec-015-15-torna-permanente-o-fundeb-educacao/documentos/outros-documentos/estudo-da-consultoria-de-orcamento-da-camara-dos-deputados acesso em 31/03/2023](#). Acesso em: 11 jan. 2024.

TRIPODI, Z.; DELGADO, V. M. S., JANUÁRIO, E. Ação afirmativa na educação básica: subsídios à medida de equidade do Fundeb. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, e254823_pt, 2022

VALVERDE, D. O.; STOCCO, L. NOTAS PARA A INTERPRETAÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO. Dossiê Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça. **Rev. Estud. Fem.** 17 (3) • Dez 2009. Acesso em: 11 jan. 2024.

VOSGERAU, S.R; POCRIFKA D. H; SIMONIAN, M. Etapas da análise de conteúdo complementadas por ciclos de codificação: possibilidades a partir do uso de software de análise qualitativa de dados. Atas - **Investigação Qualitativa em Educação**. v. 1, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, M. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 2, jun. 2013.

ANEXO I

Recebimentos recursos FUNDEB Municípios de Pernambuco - Valores totais

Município	Exercício 2022		Exercício 2023		Total Geral
Abreu e Lima	R\$	33.708.909,30	R\$	36.576.295,09	R\$ 70.285.204,39
Afogados da Ingazeira	R\$	41.279.251,24	R\$	43.221.041,55	R\$ 84.500.292,79
Afrânio	R\$	18.987.530,87	R\$	17.423.388,96	R\$ 36.410.919,83
Agrestina	R\$	23.678.604,80	R\$	25.225.737,77	R\$ 48.904.342,57
Água Preta	R\$	23.515.184,22	R\$	25.733.137,26	R\$ 49.248.321,48
Águas Belas	R\$	45.568.472,34	R\$	43.573.550,17	R\$ 89.142.022,51
Alagoinha	R\$	15.697.056,71	R\$	17.306.212,80	R\$ 33.003.269,51
Aliança	R\$	36.652.294,63	R\$	35.718.128,35	R\$ 72.370.422,98
Altinho	R\$	12.767.869,23	R\$	14.119.958,36	R\$ 26.887.827,59
Amaraji	R\$	19.164.886,03	R\$	17.251.120,80	R\$ 36.416.006,83
Angelim	R\$	13.003.937,31	R\$	11.382.302,51	R\$ 24.386.239,82
Araçoiaba	R\$	25.645.239,13	R\$	26.486.064,74	R\$ 52.131.303,87
Araripina	R\$	81.454.136,97	R\$	82.932.924,56	R\$ 164.387.061,53
Arcoverde	R\$	41.216.960,89	R\$	42.517.442,74	R\$ 83.734.403,63
Barra de Guabiraba	R\$	11.723.888,37	R\$	13.227.818,94	R\$ 24.951.707,31
Barreiros	R\$	46.813.018,86	R\$	44.394.227,70	R\$ 91.207.246,56
Belém de Maria	R\$	13.766.398,93	R\$	14.210.290,83	R\$ 27.976.689,76
Belém de São Francisco	R\$	14.773.299,38	R\$	18.618.097,87	R\$ 33.391.397,25
Belo Jardim	R\$	53.708.824,71	R\$	64.233.940,69	R\$ 117.942.765,40
Betânia	R\$	15.626.311,37	R\$	15.607.446,17	R\$ 31.233.757,54
Bezerros	R\$	38.107.021,42	R\$	38.217.789,36	R\$ 76.324.810,78
Bodocó	R\$	36.267.301,63	R\$	38.595.310,21	R\$ 74.862.611,84
Bom Conselho	R\$	42.682.793,23	R\$	43.978.468,27	R\$ 86.661.261,50
Bom Jardim	R\$	37.356.505,47	R\$	36.404.097,19	R\$ 73.760.602,66
Bonito	R\$	37.436.864,99	R\$	41.261.546,81	R\$ 78.698.411,80
Brejão	R\$	14.659.611,12	R\$	15.522.100,52	R\$ 30.181.711,64
Brejinho	R\$	8.895.488,08	R\$	8.970.401,41	R\$ 17.865.889,49
Brejo da Madre de Deus	R\$	53.926.178,51	R\$	53.816.554,50	R\$ 107.742.733,01
Buenos Aires	R\$	15.714.064,29	R\$	14.388.249,24	R\$ 30.102.313,53
Buíque	R\$	56.050.989,84	R\$	55.844.729,98	R\$ 111.895.719,82
Cabo de Santo Agostinho	R\$	172.893.747,96	R\$	182.124.161,43	R\$ 355.017.909,39
Cabrobó	R\$	29.385.859,13	R\$	26.027.891,03	R\$ 55.413.750,16
Cachoeirinha	R\$	14.225.034,70	R\$	14.389.085,28	R\$ 28.614.119,98
Caetés	R\$	32.933.455,37	R\$	32.044.316,69	R\$ 64.977.772,06
Calçado	R\$	11.410.812,29	R\$	10.860.337,49	R\$ 22.271.149,78
Calumbi	R\$	7.759.541,58	R\$	8.859.399,27	R\$ 16.618.940,85
Camagibe	R\$	59.421.857,20	R\$	58.824.271,68	R\$ 118.246.128,88
Camocim de São Félix	R\$	14.546.461,77	R\$	14.998.186,17	R\$ 29.544.647,94
Camutanga	R\$	6.982.803,40	R\$	7.585.860,84	R\$ 14.568.664,24
Canhotinho	R\$	28.496.575,73	R\$	29.014.757,20	R\$ 57.511.332,93
Capoeiras	R\$	19.692.581,34	R\$	21.932.204,46	R\$ 41.624.785,80
Carnaíba	R\$	23.639.009,24	R\$	27.712.991,54	R\$ 51.352.000,78
Carnaubeira da Penha	R\$	10.795.843,48	R\$	9.485.055,59	R\$ 20.280.899,07
Carpina	R\$	49.782.018,18	R\$	51.102.313,74	R\$ 100.884.331,92
Caruaru	R\$	291.228.797,04	R\$	327.955.045,23	R\$ 619.183.842,27

Casinhas	R\$ 16.566.496,16	R\$ 17.321.636,63	R\$ 33.888.132,79
Catende	R\$ 27.658.974,03	R\$ 26.387.714,24	R\$ 54.046.688,27
Cedro	R\$ 11.547.702,96	R\$ 10.361.335,84	R\$ 21.909.038,80
Chã de Alegria	R\$ 13.504.112,20	R\$ 12.892.722,63	R\$ 26.396.834,83
Chã Grande	R\$ 27.891.795,95	R\$ 34.178.203,28	R\$ 62.069.999,23
Condado	R\$ 23.358.773,64	R\$ 25.374.358,46	R\$ 48.733.132,10
Correntes	R\$ 18.448.747,31	R\$ 18.445.501,13	R\$ 36.894.248,44
Cortês	R\$ 15.656.647,32	R\$ 14.155.847,51	R\$ 29.812.494,83
Cumarú	R\$ 19.716.750,35	R\$ 25.774.143,29	R\$ 45.490.893,64
Cupira	R\$ 30.824.793,11	R\$ 38.871.465,61	R\$ 69.696.258,72
Custódia	R\$ 113.529.936,25	R\$ 76.099.682,56	R\$ 189.629.618,81
Dormentes	R\$ 18.570.434,67	R\$ 18.449.090,30	R\$ 37.019.524,97
Escada	R\$ 41.550.603,82	R\$ 46.793.166,04	R\$ 88.343.769,86
Exu	R\$ 32.490.795,67	R\$ 33.148.630,10	R\$ 65.639.425,77
Feira Nova	R\$ 19.391.314,59	R\$ 19.477.523,83	R\$ 38.868.838,42
Ferreiros	R\$ 8.636.758,77	R\$ 8.773.320,46	R\$ 17.410.079,23
Flores	R\$ 19.193.831,89	R\$ 17.146.168,39	R\$ 36.340.000,28
Floresta	R\$ 35.162.618,71	R\$ 36.101.101,22	R\$ 71.263.719,93
Frei Miguelinho	R\$ 12.766.671,21	R\$ 12.151.287,52	R\$ 24.917.958,73
Gameleira	R\$ 22.518.539,35	R\$ 23.679.356,30	R\$ 46.197.895,65
Garanhuns	R\$ 106.417.207,77	R\$ 115.608.395,11	R\$ 222.025.602,88
Glória do Goitá	R\$ 26.023.453,98	R\$ 27.248.389,26	R\$ 53.271.843,24
Goiana	R\$ 63.946.899,49	R\$ 70.481.353,10	R\$ 134.428.252,59
Granito	R\$ 11.082.913,79	R\$ 10.192.467,03	R\$ 21.275.380,82
Gravatá	R\$ 48.828.576,05	R\$ 50.420.898,23	R\$ 99.249.474,28
Iati	R\$ 20.305.078,91	R\$ 21.086.755,24	R\$ 41.391.834,15
Ibimirim	R\$ 21.916.233,01	R\$ 22.310.098,05	R\$ 44.226.331,06
Ibirajuba	R\$ 9.551.276,82	R\$ 9.696.410,65	R\$ 19.247.687,47
Igarassu	R\$ 90.875.605,75	R\$ 96.590.764,23	R\$ 187.466.369,98
Iguaraci	R\$ 13.485.585,66	R\$ 12.400.997,84	R\$ 25.886.583,50
Ilha de Itamaracá	R\$ 10.708.059,64	R\$ 11.478.546,24	R\$ 22.186.605,88
Inajá	R\$ 21.625.105,02	R\$ 26.731.546,13	R\$ 48.356.651,15
Ingazeira	R\$ 6.342.112,12	R\$ 5.697.928,82	R\$ 12.040.040,94
Ipojuca	R\$ 118.627.951,82	R\$ 122.470.239,05	R\$ 241.098.190,87
Ipubi	R\$ 39.856.829,58	R\$ 44.545.390,74	R\$ 84.402.220,32
Itacuruba	R\$ 5.672.684,79	R\$ 5.744.627,71	R\$ 11.417.312,50
Itaíba	R\$ 32.354.877,08	R\$ 27.799.125,30	R\$ 60.154.002,38
Itambé	R\$ 31.623.095,79	R\$ 30.796.782,58	R\$ 62.419.878,37
Itapetim	R\$ 14.341.739,34	R\$ 13.372.470,54	R\$ 27.714.209,88
Itapissuma	R\$ 22.300.867,61	R\$ 22.817.184,35	R\$ 45.118.051,96
Itaquitinga	R\$ 13.091.226,10	R\$ 12.609.719,53	R\$ 25.700.945,63
Jaboatão dos Guararapes	R\$ 370.301.744,53	R\$ 380.349.847,92	R\$ 750.651.592,45
Jaqueira	R\$ 14.655.044,21	R\$ 13.408.364,40	R\$ 28.063.408,61
Jataúba	R\$ 21.880.688,85	R\$ 23.681.748,90	R\$ 45.562.437,75
Jatobá	R\$ 10.284.496,13	R\$ 9.852.656,23	R\$ 20.137.152,36
João Alfredo	R\$ 25.821.963,52	R\$ 27.630.537,46	R\$ 53.452.500,98
Joaquim Nabuco	R\$ 13.320.397,66	R\$ 13.706.307,80	R\$ 27.026.705,46
Jucati	R\$ 16.669.909,12	R\$ 14.440.289,60	R\$ 31.110.198,72

Jupi	R\$	22.616.079,58	R\$	26.432.333,65	R\$	49.048.413,23
Jurema	R\$	16.794.661,69	R\$	16.408.422,46	R\$	33.203.084,15
Lagoa do Carro	R\$	17.783.144,21	R\$	18.950.700,97	R\$	36.733.845,18
Lagoa do Itaenga	R\$	16.245.457,75	R\$	16.467.174,54	R\$	32.712.632,29
Lagoa do Ouro	R\$	16.595.376,96	R\$	14.959.308,62	R\$	31.554.685,58
Lagoa dos Gatos	R\$	16.763.110,62	R\$	16.162.198,74	R\$	32.925.309,36
Lagoa Grande	R\$	27.408.050,00	R\$	32.898.723,67	R\$	60.306.773,67
Lajedo	R\$	59.172.092,25	R\$	56.182.827,04	R\$	115.354.919,29
Limoeiro	R\$	37.544.429,12	R\$	38.394.925,50	R\$	75.939.354,62
Macaparana	R\$	26.033.558,39	R\$	24.110.293,76	R\$	50.143.852,15
Machados	R\$	12.530.318,24	R\$	13.858.736,14	R\$	26.389.054,38
Manari	R\$	22.872.399,79	R\$	22.356.078,89	R\$	45.228.478,68
Maraial	R\$	10.412.853,50	R\$	11.556.813,14	R\$	21.969.666,64
Mirandiba	R\$	16.212.735,26	R\$	18.725.252,56	R\$	34.937.987,82
Moreilândia	R\$	11.142.305,75	R\$	10.693.576,17	R\$	21.835.881,92
Moreno	R\$	38.860.860,29	R\$	36.927.578,66	R\$	75.788.438,95
Nazaré da Mata	R\$	15.869.953,05	R\$	17.331.951,33	R\$	33.201.904,38
Olinda	R\$	142.996.801,03	R\$	149.061.290,58	R\$	292.058.091,61
Orobó	R\$	27.609.121,33	R\$	26.305.927,43	R\$	53.915.048,76
Orocó	R\$	16.631.111,56	R\$	18.793.306,34	R\$	35.424.417,90
Ouricuri	R\$	67.355.361,29	R\$	62.626.715,42	R\$	129.982.076,71
Palmares	R\$	42.900.503,52	R\$	46.365.551,41	R\$	89.266.054,93
Palmeirina	R\$	8.173.928,37	R\$	7.504.479,59	R\$	15.678.407,96
Panelas	R\$	48.114.719,47	R\$	42.441.924,54	R\$	90.556.644,01
Paranatama	R\$	17.052.782,89	R\$	15.910.354,64	R\$	32.963.137,53
Parnamirim	R\$	22.188.318,10	R\$	18.881.499,11	R\$	41.069.817,21
Passira	R\$	26.513.201,53	R\$	25.127.650,87	R\$	51.640.852,40
Paudalho	R\$	51.685.546,99	R\$	56.155.143,47	R\$	107.840.690,46
Paulista	R\$	120.400.722,14	R\$	126.631.758,05	R\$	247.032.480,19
Pedra	R\$	21.937.880,45	R\$	20.736.521,53	R\$	42.674.401,98
Pesqueira	R\$	71.455.309,00	R\$	71.251.197,39	R\$	142.706.506,39
Petrolândia	R\$	41.072.175,26	R\$	43.551.235,98	R\$	84.623.411,24
Petrolina	R\$	393.166.886,59	R\$	413.189.226,20	R\$	806.356.112,79
Poção	R\$	13.330.630,99	R\$	11.310.464,40	R\$	24.641.095,39
Pombos	R\$	24.730.773,34	R\$	22.919.581,12	R\$	47.650.354,46
Primavera	R\$	10.134.730,16	R\$	10.861.515,63	R\$	20.996.245,79
Quipapá	R\$	22.015.798,84	R\$	21.059.804,59	R\$	43.075.603,43
Quixabá	R\$	12.607.653,80	R\$	12.087.559,84	R\$	24.695.213,64
Recife	R\$	520.700.431,12	R\$	568.143.200,81	R\$	1.088.843.631,93
Riacho das Almas	R\$	24.302.765,68	R\$	26.789.460,59	R\$	51.092.226,27
Ribeirão	R\$	30.913.262,27	R\$	28.629.788,24	R\$	59.543.050,51
Rio Formoso	R\$	33.555.843,07	R\$	31.459.793,93	R\$	65.015.637,00
Sairé	R\$	9.015.749,17	R\$	9.147.690,07	R\$	18.163.439,24
Salgadinho	R\$	5.762.784,57	R\$	5.880.138,18	R\$	11.642.922,75
Salgueiro	R\$	49.312.430,70	R\$	56.746.735,20	R\$	106.059.165,90
Saloá	R\$	18.779.371,04	R\$	18.577.976,32	R\$	37.357.347,36
Sanharó	R\$	20.645.450,82	R\$	22.058.035,57	R\$	42.703.486,39
Santa Cruz	R\$	16.157.074,33	R\$	22.403.252,68	R\$	38.560.327,01

Santa Cruz da Baixa Verde	R\$ 12.794.056,16	R\$ 13.357.840,43	R\$ 26.151.896,59
Santa Cruz do Capibaribe	R\$ 77.570.068,73	R\$ 86.548.658,62	R\$ 164.118.727,35
Santa Filomena	R\$ 14.159.362,58	R\$ 14.270.103,48	R\$ 28.429.466,06
Santa Maria da Boa Vista	R\$ 61.121.712,16	R\$ 60.606.233,86	R\$ 121.727.946,02
Santa Maria do Cambucá	R\$ 13.768.749,50	R\$ 13.281.803,75	R\$ 27.050.553,25
Santa Terezinha	R\$ 11.783.814,90	R\$ 11.595.579,08	R\$ 23.379.393,98
São Benedito do Sul	R\$ 14.624.481,94	R\$ 11.340.929,26	R\$ 25.965.411,20
São Bento do Una	R\$ 56.123.458,34	R\$ 56.693.572,34	R\$ 112.817.030,68
São Caitano	R\$ 30.728.192,05	R\$ 29.079.100,83	R\$ 59.807.292,88
São João	R\$ 29.632.127,87	R\$ 31.009.101,44	R\$ 60.641.229,31
São Joaquim do Monte	R\$ 22.299.283,71	R\$ 21.735.971,26	R\$ 44.035.254,97
São José da Coroa Grande	R\$ 24.451.286,30	R\$ 26.329.417,91	R\$ 50.780.704,21
São José do Belmonte	R\$ 29.950.397,96	R\$ 30.254.476,50	R\$ 60.204.874,46
São José do Egito	R\$ 28.906.538,80	R\$ 29.845.550,98	R\$ 58.752.089,78
São Lourenço da Mata	R\$ 68.861.103,42	R\$ 83.080.254,72	R\$ 151.941.358,14
São Vicente Ferrer	R\$ 16.350.337,99	R\$ 16.244.127,25	R\$ 32.594.465,24
Serra Talhada	R\$ 78.047.812,64	R\$ 83.537.489,02	R\$ 161.585.301,66
Serrita	R\$ 26.070.318,17	R\$ 26.440.222,47	R\$ 52.510.540,64
Sertânia	R\$ 26.245.761,66	R\$ 26.055.294,71	R\$ 52.301.056,37
Sirinhaém	R\$ 38.177.566,55	R\$ 44.847.255,94	R\$ 83.024.822,49
Solidão	R\$ 8.021.961,97	R\$ 8.432.586,62	R\$ 16.454.548,59
Surubim	R\$ 39.247.239,59	R\$ 39.845.559,45	R\$ 79.092.799,04
Tabira	R\$ 28.284.441,78	R\$ 30.411.238,37	R\$ 58.695.680,15
Tacaimbó	R\$ 9.896.106,34	R\$ 12.756.296,05	R\$ 22.652.402,39
Tacaratu	R\$ 21.711.838,21	R\$ 21.407.693,98	R\$ 43.119.532,19
Tamandaré	R\$ 22.899.178,16	R\$ 24.992.061,57	R\$ 47.891.239,73
Taquaritinga do Norte	R\$ 25.050.928,06	R\$ 24.774.038,26	R\$ 49.824.966,32
Terezinha	R\$ 8.054.580,43	R\$ 9.645.137,27	R\$ 17.699.717,70
Terra Nova	R\$ 10.359.409,65	R\$ 9.630.587,36	R\$ 19.989.997,01
Timbaúba	R\$ 43.238.235,66	R\$ 45.129.513,20	R\$ 88.367.748,86
Toritama	R\$ 47.583.166,57	R\$ 50.930.177,20	R\$ 98.513.343,77
Tracunhaém	R\$ 11.694.069,67	R\$ 11.533.346,95	R\$ 23.227.416,62
Trindade	R\$ 30.904.678,39	R\$ 33.255.459,67	R\$ 64.160.138,06
Triunfo	R\$ 15.731.662,27	R\$ 17.952.005,52	R\$ 33.683.667,79
Tupanatinga	R\$ 28.891.452,23	R\$ 30.054.187,49	R\$ 58.945.639,72
Tuparetama	R\$ 9.178.147,81	R\$ 8.258.100,96	R\$ 17.436.248,77
Venturosa	R\$ 17.996.945,03	R\$ 15.232.616,33	R\$ 33.229.561,36
Verdejante	R\$ 12.368.967,67	R\$ 12.497.174,28	R\$ 24.866.141,95
Vertente do Lério	R\$ 10.864.832,26	R\$ 11.566.710,50	R\$ 22.431.542,76
Vertentes	R\$ 19.730.488,18	R\$ 19.712.562,78	R\$ 39.443.050,96
Vicência	R\$ 31.674.750,54	R\$ 28.858.240,33	R\$ 60.532.990,87
Vitória de Santo Antão	R\$ 91.084.683,42	R\$ 88.594.656,37	R\$ 179.679.339,79
Xexéu	R\$ 20.932.102,49	R\$ 23.063.407,69	R\$ 43.995.510,18
Total Geral	R\$ 6.997.084.018,06	R\$ 7.238.138.367,98	R\$ 14.235.222.386,04

Fonte: Tesouro Nacional (2024), elaborado pelo autor

ANEXO II – Municípios que receberam complementação VAAR 2023

Município	Ano	Complementação	Valor Consolidado
Abreu e Lima	2023	VAAR	R\$ 766.413,78
Afrânio	2023	VAAR	R\$ 327.494,10
Água Preta	2023	VAAR	R\$ 452.259,74
Alagoinha	2023	VAAR	R\$ 131.490,41
Altinho	2023	VAAR	R\$ 252.400,76
Angelim	2023	VAAR	R\$ 101.822,04
Araçoiaba	2023	VAAR	R\$ 475.435,44
Araripina	2023	VAAR	R\$ 663.117,56
Arcoverde	2023	VAAR	R\$ 443.331,77
Barra de Guabiraba	2023	VAAR	R\$ 235.243,32
Barreiros	2023	VAAR	R\$ 358.810,85
Belém de São Francisco	2023	VAAR	R\$ 138.035,67
Belo Jardim	2023	VAAR	R\$ 550.653,33
Betânia	2023	VAAR	R\$ 121.713,13
Bezerros	2023	VAAR	R\$ 689.260,68
Cabo de Santo Agostinho	2023	VAAR	R\$ 2.048.639,09
Cabrobó	2023	VAAR	R\$ 237.526,66
Caetés	2023	VAAR	R\$ 611.890,60
Camaragibe	2023	VAAR	R\$ 1.290.508,59
Carnaíba	2023	VAAR	R\$ 451.116,72
Carpina	2023	VAAR	R\$ 1.030.736,10
Caruaru	2023	VAAR	R\$ 6.152.586,13
Chã de Alegria	2023	VAAR	R\$ 121.030,85
Correntes	2023	VAAR	R\$ 157.899,08
Cortês	2023	VAAR	R\$ 126.948,36
Cupira	2023	VAAR	R\$ 585.148,21
Custódia	2023	VAAR	R\$ 929.866,38
Dormentes	2023	VAAR	R\$ 164.918,25
Escada	2023	VAAR	R\$ 891.395,18
Exu	2023	VAAR	R\$ 269.423,42
Floresta	2023	VAAR	R\$ 268.659,67
Gameleira	2023	VAAR	R\$ 188.197,20
Garanhuns	2023	VAAR	R\$ 2.392.413,67
Goiana	2023	VAAR	R\$ 1.385.893,58
Igarassu	2023	VAAR	R\$ 1.737.657,43
Ilha de Itamaracá	2023	VAAR	R\$ 129.625,65
Inajá	2023	VAAR	R\$ 203.012,68
Ipojuca	2023	VAAR	R\$ 2.703.562,39
Ipubi	2023	VAAR	R\$ 749.504,86
Itaíba	2023	VAAR	R\$ 249.284,56
Itambé	2023	VAAR	R\$ 582.092,47
Itapissuma	2023	VAAR	R\$ 513.930,47
Itaquitinga	2023	VAAR	R\$ 237.237,01

Jaboatão dos Guararapes	2023	VAAR	R\$ 7.482.817,47
Lajedo	2023	VAAR	R\$ 479.901,53
Limoeiro	2023	VAAR	R\$ 317.575,30
Macaparana	2023	VAAR	R\$ 429.694,81
Machados	2023	VAAR	R\$ 237.020,27
Manari	2023	VAAR	R\$ 213.029,84
Maraial	2023	VAAR	R\$ 100.035,43
Mirandiba	2023	VAAR	R\$ 133.075,53
Moreno	2023	VAAR	R\$ 348.612,03
Nazaré da Mata	2023	VAAR	R\$ 148.323,61
Olinda	2023	VAAR	R\$ 3.309.860,22
Palmares	2023	VAAR	R\$ 805.039,36
Palmeirina	2023	VAAR	R\$ 67.901,07
Panelas	2023	VAAR	R\$ 372.889,08
Parnamirim	2023	VAAR	R\$ 169.183,47
Passira	2023	VAAR	R\$ 220.761,52
Paudalho	2023	VAAR	R\$ 1.023.918,42
Paulista	2023	VAAR	R\$ 2.610.095,31
Petrolina	2023	VAAR	R\$ 5.929.278,94
Poção	2023	VAAR	R\$ 107.444,49
Recife	2023	VAAR	R\$ 11.684.949,97
Rio Formoso	2023	VAAR	R\$ 529.098,74
Sairé	2023	VAAR	R\$ 86.246,10
Salgueiro	2023	VAAR	R\$ 445.303,68
Saloá	2023	VAAR	R\$ 169.209,32
Santa Cruz	2023	VAAR	R\$ 191.447,04
Santa Cruz da Baixa Verde	2023	VAAR	R\$ 104.842,02
Santa Filomena	2023	VAAR	R\$ 255.646,54
São Caitano	2023	VAAR	R\$ 273.735,16
São João	2023	VAAR	R\$ 505.752,81
São José da Coroa Grande	2023	VAAR	R\$ 424.115,33
São José do Belmonte	2023	VAAR	R\$ 270.786,22
São Lourenço da Mata	2023	VAAR	R\$ 710.664,44
Sirinhaém	2023	VAAR	R\$ 336.881,85
Surubim	2023	VAAR	R\$ 352.253,47
Tabira	2023	VAAR	R\$ 474.344,78
Tamandaré	2023	VAAR	R\$ 226.246,02
Terra Nova	2023	VAAR	R\$ 100.058,56
Trindade	2023	VAAR	R\$ 286.895,25
Vertente do Lério	2023	VAAR	R\$ 175.701,35
Vitória de Santo Antão	2023	VAAR	R\$ 797.564,13
TOTAL			R\$ 75.026.388,32

Fonte: Tesouro Nacional, elaborado pelo autor (2024)

ANEXO III – Municípios inabilitados para a complementação VAAR-2024

Redes de ensino inabilitadas à complementação VAAR 2024 pelo não cumprimento de condicionalidades de melhoria de gestão previstas no art. 14, § 1º, incisos I a V, da Lei nº 14.113/2020, ou por não terem alcançado evolução em indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades previstos no art. 14, § 2º da Lei nº 14.113/2020

UF	Ente Federado	Código IBGE	Motivo	Motivo detalhado
PE	AGUAS BELAS	2600500	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	ALIANCA	2600708	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	AMARAÍ	2600906	Não apresentou melhoria em nenhum dos indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, conforme metodologia constante da Portaria MEC nº 975, de 13 de dezembro de 2022	Não apresentou melhoria nem nos indicadores de atendimento, nem nos indicadores de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades
PE	BODOCO	2602001	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, I, III da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a implementação da gestão democrática, nem apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	BOM CONSELHO	2602100	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	BOM JARDIM	2602209	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	BONITO	2602308	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	BREJINHO	2602506	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, I da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a implementação da gestão democrática
PE	BREJO DA MADRE DE DEUS	2602605	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	BUENOS AIRES	2602704	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	BUIQUE	2602803	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	CABO DE SANTO AGOSTINHO	2602902	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, I da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a implementação da gestão democrática
PE	CACHOEIRINHA	2603108	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	CALUMBI	2603405	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	CAMARAGIBE	2603454	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, I da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a implementação da gestão democrática
PE	CAMUTANGA	2603603	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, I, V da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a implementação da gestão democrática, nem comprovou a homologação de Referenciais Curriculares alinhados à BNCC
PE	CANHOTINHO	2603702	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	CARNAUBEIRA DA PENHA	2603926	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, I, III da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a implementação da gestão democrática, nem apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	CARUARU	2604106	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, V da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a homologação de Referenciais Curriculares alinhados à BNCC
PE	CASINHAS	2604155	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	CEDRO	2604304	Não apresentou melhoria em nenhum dos indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, conforme metodologia constante da Portaria MEC nº 975, de 13 de dezembro de 2022	Não apresentou melhoria nem nos indicadores de atendimento, nem nos indicadores de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades
PE	CHA GRANDE	2604502	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, I, V da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a implementação da gestão democrática, nem comprovou a homologação de Referenciais Curriculares alinhados à BNCC
PE	CUMARU	2604908	Não apresentou melhoria em nenhum dos indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, conforme metodologia constante da Portaria MEC nº 975, de 13 de dezembro de 2022	Não apresentou melhoria nem nos indicadores de atendimento, nem nos indicadores de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades
PE	ESCADA	2605202	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, I da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a implementação da gestão democrática
PE	FERREIROS	2605509	Não apresentou melhoria em nenhum dos indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, conforme metodologia constante da Portaria MEC nº 975, de 13 de dezembro de 2022	Não apresentou melhoria nem nos indicadores de atendimento, nem nos indicadores de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades
PE	FREI MIGUELINHO	2605806	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais

PE	GLORIA DO GOITA	2606101	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, I, III da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a implementação da gestão democrática, nem apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	GRANITO	2606309	Não apresentou melhoria em nenhum dos indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, conforme metodologia constante da Portaria MEC nº 975, de 13 de dezembro de 2022	Não apresentou melhoria nem nos indicadores de atendimento, nem nos indicadores de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades
PE	IATI	2606507	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	IBIMIRIM	2606606	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	IBIRAJUBA	2606705	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	ITACURUBA	2607406	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	JAQUEIRA	2607950	Não apresentou melhoria em nenhum dos indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, conforme metodologia constante da Portaria MEC nº 975, de 13 de dezembro de 2022	Não apresentou melhoria nem nos indicadores de atendimento, nem nos indicadores de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades
PE	JATOBA	2608057	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, I da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a implementação da gestão democrática
PE	JUCATI	2608255	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	JUPI	2608305	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	JUREMA	2608404	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	LAGOA DO CARRO	2608453	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	LAGOA DO OURO	2608602	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	LAGOA DOS GATOS	2608701	Não apresentou melhoria em nenhum dos indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, conforme metodologia constante da Portaria MEC nº 975, de 13 de dezembro de 2022	Não apresentou melhoria nem nos indicadores de atendimento, nem nos indicadores de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades
PE	LAGOA GRANDE	2608750	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	OROBO	2609709	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	OURICURI	2609907	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, I, V da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a implementação da gestão democrática, nem comprovou a homologação de Referenciais Curriculares alinhados à BNCC
PE	PARANATAMA	2610301	Não apresentou melhoria em nenhum dos indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, conforme metodologia constante da Portaria MEC nº 975, de 13 de dezembro de 2022	Não apresentou melhoria nem nos indicadores de atendimento, nem nos indicadores de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades
PE	PARNAMIRIM	2610400	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, I da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a implementação da gestão democrática
PE	PAUDALHO	2610608	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, I da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a implementação da gestão democrática
PE	PEDRA	2610806	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, I, III da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a implementação da gestão democrática, nem apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	PETROLANDIA	2611002	Não apresentou melhoria em nenhum dos indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, conforme metodologia constante da Portaria MEC nº 975, de 13 de dezembro de 2022	Não apresentou melhoria nem nos indicadores de atendimento, nem nos indicadores de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades
PE	POMBOS	2611309	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, I da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a implementação da gestão democrática
PE	QUIXABA	2611533	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	RIACHO DAS ALMAS	2611705	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	RIBEIRAO	2611804	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	SALGADINHO	2612109	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, I, III, V da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a implementação da gestão democrática, nem apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais, tampouco comprovou a homologação de Referenciais Curriculares alinhados à BNCC
PE	SANHARO	2612406	Não apresentou melhoria em nenhum dos indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, conforme metodologia constante da Portaria MEC nº 975, de 13 de dezembro de 2022	Não apresentou melhoria nem nos indicadores de atendimento, nem nos indicadores de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades
PE	SANTA MARIA DO	2612703	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da	Não apresentou redução das desigualdades educacionais

CAMBUCA		Lei nº 14113/2020	socioeconômicas e raciais	
PE	SAO JOSE DO EGITO	2613602	Não apresentou melhoria em nenhum dos indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, conforme metodologia constante da Portaria MEC nº 975, de 13 de dezembro de 2022	Não apresentou melhoria nem nos indicadores de atendimento, nem nos indicadores de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades
PE	SAO VICENTE FERRER	2613800	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	SOLIDAO	2614402	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	TAQUARITINGA DO NORTE	2615003	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, V da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a homologação de Referenciais Curriculares alinhados à BNCC
PE	TEREZINHA	2615102	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	TORITAMA	2615409	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, I da Lei nº 14113/2020	Não comprovou a implementação da gestão democrática
PE	TRACUNHAEM	2615508	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	TUPANATINGA	2615805	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	TUPARETAMA	2615904	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	VENTUROSA	2616001	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	VERTENTES	2616209	Não apresentou melhoria em nenhum dos indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, conforme metodologia constante da Portaria MEC nº 975, de 13 de dezembro de 2022	Não apresentou melhoria nem nos indicadores de atendimento, nem nos indicadores de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades
PE	VICENCIA	2616308	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais
PE	XEXEU	2616506	Não cumprimento do disposto no art. 14, § 1º, III da Lei nº 14113/2020	Não apresentou redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais

Fonte: Tesouro Nacional, elaborado pelo autor (2024)