



**GABRIELA VIANA ZUCCO**

**A PERCEÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES DA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL-PR SOBRE OS IMPACTOS DO ARTIGO  
14 DO FUNDEB PERMANENTE NO CONTEXTO ESCOLAR**

**CASCAVEL – PR**

**2025**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO OU DOUTORADO/ PPGE ÁREA DE  
CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO.**

**GABRIELA VIANA ZUCCO**

**A PERCEÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES DA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL-PR SOBRE OS IMPACTOS DO  
ARTIGO 14 DO FUNDEB PERMANENTE NO CONTEXTO ESCOLAR**

**CASCAVEL – PR**

**2025**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO OU DOUTORADO/ PPGE ÁREA DE  
CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO.**

**GABRIELA VIANA ZUCCO**

**A PERCEPÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES DA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL-PR SOBRE OS IMPACTOS DO  
ARTIGO 14 DO FUNDEB PERMANENTE NO CONTEXTO ESCOLAR**

Texto apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: Educação, políticas sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientador:** Dr. Valdecir Soligo

**CASCAVEL – PR**

**2025**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

VIANA ZUCCO, GABRIELA  
A PERCEPÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES DA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL-PR SOBRE OS IMPACTOS DO  
ARTIGO 14 DO FUNDEB PERMANENTE NO CONTEXTO ESCOLAR /  
GABRIELA VIANA ZUCCO; orientador VALDECIR Soligo. --  
Cascavel, 2025.  
136 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Avaliações em Larga Escala. 2. Financiamento da  
Educação. 3. Gestão Escolar. 4. FUNDEB Permanente. I.  
Soligo, VALDECIR, orient. II. Título.



## GABRIELA VIANA ZUCCO

### A PERCEPÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL-PR SOBRE OS IMPACTOS DO ARTIGO 14 DO FUNDEB PERMANENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) – Isaura Monica de Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Adrian Alvarez Estrada

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente  
 JULIANA FATIMA BERRAGLIO PASINI  
 Data: 05/04/2025 08:11:03  
 Verifique em: <https://portal.dig.br>

Juliana Fatima Berraglio Pasini

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Cascavel, 31 de março de 2025

## DEDICATÓRIA

À todas as mulheres que me antecederam, obrigada por abrirem os caminhos, onde hoje eu muito respeitosamente faço meu trajeto.

À todas aquelas que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizadas, que abriram mão da vida profissional para se dedicar a casa, ao lar e a sua família. Nesse contexto, agradeço minha avó Rizonete, mulher nordestina e de garra, que me ensinou com suas palavras acolhedoras que eu deveria ter coragem para ir atrás de meus sonhos. E também a minha mãe Rosineide, a qual devo a vida e a determinação de nunca aceitar ser reduzida a um espaço, mãe você me inspirou.

Assim como dedico às mulheres que se perderam no meio do caminho e por algum motivo desistiram de alçar voos maiores, retornem! O campo acadêmico merece ser ocupado por vocês!

Sobretudo, dedico essa pesquisa às minhas filhas Maria Júlia, Helena e Isadora, que sofreram os impactos de minhas escolhas e se mantiveram carinhosamente ao meu lado, em todo o percurso, distribuindo beijos e abraços. Filhas, o mundo continuará valendo a pena para vocês no futuro, sonhem alto, voem longe!

E por fim, à mim, por ter conhecimento do que quanto sangrei, sacrifiquei e fui feliz e realizada na pós-graduação. Esse recado vai para a eu do futuro, para não esquecer dos motivos e propósitos que me trouxeram até a eu do presente, que me mantenha firme, mas não endureça a ponto de desacreditar nas pessoas, a ponto de tornar as relações frias, sem troca de afeto. Lembre-se, a vida é movimento, siga.

## AGRADECIMENTOS

É muito difícil pensar num determinado grupo de pessoas para agradecer, quando este trabalho é a soma de várias relações, umas já não existem mais, outras por ora, resistem em existir, mas todas elas contribuíram com essa dissertação. Cada troca, cada experiência durante a minha vida agregaram para minha formação. Deste modo, agradeço a todos(as) pela aprendizagem acumulada durante esses anos.

Mas, para segmentar os agradecimentos, início externando minha gratidão ao meu orientador, professor Dr. Valdecir Soligo, por ter me escolhido no processo do mestrado, por ter me dado a chance em desenvolver o estudo sobre essa temática a qual eu me apaixonei. Obrigada por ter me acolhido, por me direcionar e contribuir com a pesquisa. Professor Soligo, você não tem ideia do movimento que causou em minha vida, te agradeço por tudo!

A professora Dra. Juliana Serraglio Pasini, por seus apontamentos fundamentais para enriquecer o trabalho que estava em desenvolvimento, suas sugestões foram muito valiosas. Ao professor Dr. Adrian Alvarez Estrada, por sua receptividade, acolhimento e objetividade em pontuar as questões que necessitavam serem melhoradas no texto.

As/Aos professoras(es) do PPGE, principalmente aos da linha de pesquisa Educação, políticas sociais e Estado, as contribuições de vocês nas disciplinas e no Seminário de Pesquisa foram essenciais.

A turma do mestrado de 2023-2024 que confiou em mim para representá-los(as) no Programa, obrigada pelas trocas de experiências e angústias.

Ao nosso grupo da Elite Intelectual, Maristela, Giovanna, Ju Padilha, Kettlyn, Neusa e Maycon, vocês foram os alicerces de todo o processo, cada choro, cada risada, cada viagem e estudo ao lado de vocês foram mais leves e suportáveis.

Aos membros do Conselho Municipal de Educação de Cascavel, em especial a presidente do CME Janete Ritter, que para além de minha chefe, é minha consultora, minha corretora de texto e minha amiga. A Emanuéli por ser meu ponto neutro nos surtos e me aterrizar.

A Secretaria Municipal de Educação por me conceder a licença qualificação e autorizar minhas saídas para cumprir com os créditos do Programa.

Ao Siprovel por representar a categoria de professores e tornar a licença qualificação um direito.

A CAPES por financiar parte do estudo.

As minhas referências de vida e superação Erica Teixeira da Silva, Leonete Della Vecchia Mazzaro e Maristela Solda, por todo apoio prestado desde o início até o fim do mestrado.

A Andrise Teixeira, por todo seu carinho e empatia quando cursamos a disciplina Tópicos em Políticas Educacionais no ano de 2022, por ter me instruído quanto a prova escrita, por ter me emprestado sua caneta da sorte para eu realizar a prova escrita da seleção, a qual ganhou de um aluno da Rede. Você é uma pessoa incrível!

A minha psicóloga Jacsiane, por reforçar aquilo que sei, mas por muitas vezes duvido e desacredito.

A minha rede de apoio por me ajudar a voar e ficar com minhas filhas para que eu pudesse viver a pós-graduação sem podas, sem amarras.

Ao Ricardo Crespi Zucco que segurou firme, cuidando de nossas filhas e respeitando minha ausência, sem seu apoio não teria sido possível chegar até aqui.

[...] Os meus sonhos podem ultrapassar o curso natural dos acontecimentos ou podem desviar-se para um ponto que o curso natural dos acontecimentos jamais pode alcançar. No primeiro caso, os sonhos não produzem nenhum mal e podem até apoiar e reforçar a energia do trabalhador (...). Em sonhos desse tipo, não há nada que possa deformar ou paralisar a força do trabalho. Ao contrário. Se o homem fosse completamente destruído da capacidade de sonhar assim, se não pudesse, de vez em quando, antecipar-se e contemplar em imaginação o quadro inteiramente acabado da obra que apenas se esboça entre suas mãos, eu não poderia, de modo algum, compreender o que mobilizaria o homem a iniciar e edificar vastos e sofridos projetos nas artes, nas ciências e na vida prática (...). O desacordo entre os sonhos e a realidade nada tem de nocivo sempre que aquele que sonha acredite seriamente no seu sonho, observe atentamente a vida, compare as suas observações com os seus castelos no ar e, de uma maneira geral, trabalhe conscientemente para a realização dos seus sonhos. Quando existe ligação entre o sonho e a vida, tudo vai bem."

Lenin, apud Pissarev (2015, p. 239)  
Que fazer?

ZUCCO, Gabriela Viana. **A percepção de gestores e professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR sobre os impactos do artigo 14 do FUNDEB Permanente no contexto escolar. 2025.** (136 p.). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Educação, políticas sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

## RESUMO

A partir do sancionamento da Lei Federal Nº 14.113 no dia 25 de dezembro de 2020, a qual instituiu o FUNDEB Permanente e estabeleceu as condicionalidades expressas em seu Art. 14, sendo elas: I) provimento da função de diretor escolar com critérios de desempenho e por mérito; II) participação de no mínimo 80% dos estudantes regularmente matriculados nas avaliações em larga escala do SAEB; III) redução das desigualdades educacionais, raciais e econômicas, IV) Regime de colaboração entre os Estados e municípios por via da redistribuição do recurso arrecadado no ICMS, dando origem ao ICMS-Educação e V) currículo alinhado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Houve o atrelamento dos resultados das avaliações externas com a redistribuição de recursos financeiros, seja por meio da complementação da União, com o VAAR, ou pelo ICMS educação. Deste modo, estados, municípios e o Distrito Federal se reorganizaram para cumprir com as condicionalidades e receber este recurso. Logo, a problematização da pesquisa é: segundo a percepção dos diretores, coordenadores pedagógicos escolares e professores, quais os impactos do Art. 14, na gestão, na organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Cascavel/PR? Sendo o objetivo geral analisar em que medida o financiamento (Fundeb Permanente) condicionado aos indicadores de melhoria da qualidade da gestão escolar e dos resultados da aprendizagem aferidos pelo SAEB impactam na gestão, na organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Cascavel/PR. Para atender o proposto nesta dissertação utilizou-se uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica Freitas (2018); Gentili (1996); Frigotto (1989); Pinto (2000; 2002; 2005; 2012; 2018 e 2019); Amaral (2012); Peroni (1999; 2013; 2016; 2020); Bardin (1977); análise documental Lei nº 14.113/2020; Emenda Constitucional nº 108/2020; relatórios estatísticos da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, bem como portarias e dados do Qedu sobre sua proficiência, e também, pesquisa de campo por meio de questionários respondidos remotamente pelo *Google Forms* pela gestão escolar e professores dos 5º anos da Rede que se enquadraram nos critérios de participação. Segundo a percepção dos participantes é possível identificar alguns impactos do Art.14 do Fundeb Permanente no contexto escolar, os quais demonstram os processos contraditórios que permeiam a educação, descaracterizando seu caráter educativo e emancipatório, vinculando financiamento com avaliações do processo de escolarização por meio das avaliações externas, sem resultar efetivamente em qualidade de ensino.

**Palavras-chave:** Avaliações em Larga Escala; Financiamento da Educação; Gestão Escolar; FUNDEB Permanente.

ZUCCO, Gabriela Viana. **The Perception of School Principals and Teachers in the Municipal Public Education System of Cascavel-PR Regarding the Impacts of Article 14 of the Permanent FUNDEB in the School Context.** 2025. 136 f. Dissertation (Master's in Education) – Graduate Program in Education, Concentration Area: Education, Research Line: Education, Social Policies, and the State, Western Paraná State University – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

### ABSTRACT

With the enactment of Federal Law No. 14,113 on December 25, 2020, which established the Permanent FUNDEB and defined the conditions set forth in its Article 14, namely: (i) appointment of school principals based on performance and merit criteria; (ii) participation of at least 80% of regularly enrolled students in SAEB large-scale assessments; (iii) reduction of educational, racial, and economic inequalities; (iv) a collaborative system between states and municipalities through the redistribution of ICMS tax revenues, giving rise to ICMS-Education; and (v) curriculum alignment with the National Common Core Curriculum (BNCC). As a result, the outcomes of external assessments became directly linked to the redistribution of financial resources, whether through the federal government's VAAR supplement or ICMS-Education. Consequently, states, municipalities, and the Federal District reorganized themselves to comply with these conditions and secure the funding. Thus, the research problem is: according to the perception of school principals, pedagogical coordinators, and teachers, what are the impacts of Article 14 on management, school organization, and the teaching and learning process within the Municipal Public Education System of Cascavel/PR? The general objective is to analyze the extent to which financing (Permanent FUNDEB), conditioned on indicators of improvement in school management quality and student learning outcomes measured by SAEB, affects management, school organization, and the teaching and learning process in Cascavel's Municipal Public Education System. To achieve the proposed objectives, a qualitative approach was adopted. The research was conducted through a literature review (Freitas, 2018; Gentili, 1996; Frigotto, 1989; Pinto, 2000; 2002; 2005; 2012; 2018; 2019; Amaral, 2012; Peroni, 1999; 2013; 2016; 2020; Bardin, 1977); documentary analysis (Law No. 14,113/2020; Constitutional Amendment No. 108/2020; statistical reports from Cascavel's Municipal Public Education System, as well as ministerial ordinances and QEdU data on student proficiency); and field research using questionnaires remotely answered via Google Forms by school administrators and 5th-grade teachers who met the participation criteria. Based on participants' perceptions, it is possible to identify certain impacts of Article 14 of the Permanent FUNDEB within the school context. These impacts reveal contradictory processes that permeate education, undermining its educational and emancipatory nature by tying funding to external assessments of schooling, without effectively resulting in improved educational quality.

**Keywords:** Large-Scale Assessments; Education Financing; School Management; Permanent FUNDEB.

**LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico</b>	<b>Título</b>	<b>Pág.</b>
Gráfico 1	Matrículas da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR	71
Gráfico 2	Matrículas do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR	72
Gráfico 3	Quantidade de indicações realizadas pela Semed nos processos eleitorais dos anos 2018; 2020; 2022 e 2024	103
Gráfico 4	Índice de Qualidade da Educação Pública Paranaense 2023-2024 das sete maiores cidades	107

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro</b>	<b>Título</b>	<b>Pág.</b>
Quadro 1	Presidentes e as políticas implementadas em cada período	34-35
Quadro 2	Estrutura de financiamento da educação por unidade de Federação	52-53
Quadro 3	As responsabilidades pelas fontes de financiamento e as formas de distribuição do FUNDEF	58-59
Quadro 4	Fontes de recursos do FUNDEB	61-62
Quadro 5	Cargos que compõe o quadro dos trabalhadores da educação no município de Cascavel/PR	73
Quadro 6	Perguntas dos questionários encaminhados as escolas da Rede	73-75
Quadro 7	Caracterização das escolas que os respondentes estavam na direção/coordenação pedagógica escolar	75-77
Quadro 8	Respostas da pergunta sobre redução das desigualdades	99
Quadro 9	Proficiência dos municípios do PR	108
Quadro 10	Impactos observados pelos participantes separados por categoria	116

**LISTA DE IMAGENS/FIGURAS**

<b>Figura</b>	<b>Título</b>	<b>Pág.</b>
Figura 1	Constituições e vinculações de receitas para educação	51
Figura 2	Composição do grupo de diretores participantes	81
Figura 3	Composição do grupo de coordenadores participantes	83
Figura 4	Composição do grupo de professores participantes	85
Figura 5	Percepção dos participantes de 0 a 10 em que medida as condicionalidades do Art.14 impactam na gestão e organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem	93
Figura 6	Nota Ideb dos quatro últimos ciclos da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR	105-106

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

<b>Siglas</b>	<b>Significado</b>
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
CACS	Conselhos de Acompanhamento e de Controle Social
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CEAVEL	Centro de Aperfeiçoamento dos Servidores Municipais
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EC	Emenda Constitucional
EE	Educação Especial
EI	Educação Infantil
EJA	Educação para Jovens e Adultos
ETI	Educação em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
IBGE	Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEI	Indicador da Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações
IQEP	Índice de Qualidade da Educação Pública Paranaense

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MDE	Manutenção e Desenvolvimento da Educação
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
VAA	Valor Aluno Ano
VAAF	Valor Aluno Ano Final
VAAR	Valor Aluno Ano Resultado
VAAT	Valor Aluno Ano Total
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Parcerias Público Privado
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TRI	Teoria Resposta ao Item
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL</b> .....	<b>26</b>
1.1.Contextualizando o Cenário Neoliberal .....	26
1.2.Avaliação em larga escala: algumas aproximações .....	37
1.3.Índice de Desenvolvimento da Educação Básica .....	42
<b>2. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E FUNDEB PERMANENTE</b> .....	<b>46</b>
2.1. Financiamento da Educação durante o período de Colonização e da República.....	47
2.2.Manutenção do Desenvolvimento do Ensino (MDE) .....	49
2.3.Salário Educação .....	53
2.4.O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) .....	55
2.5.O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) .....	59
2.6.Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica Permanente (FUNDEB Permanente) .....	62
2.7.As condicionalidades do Artigo 14 da Lei Federal Nº 14.113/2020 .....	63
<b>3. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>68</b>
3.1.Por que o município de Cascavel? .....	68
3.2.Caracterização da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR .....	69
3.3.Da pesquisa de campo .....	73
<b>4. PERCEPÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES SOBRE AS CONDICIONALIDADES</b> .....	<b>79</b>
4.1.Caracterização dos participantes .....	79
4.2.Percepção dos participantes .....	85
4.3.Para além das percepções: as condicionalidades do Art. 14 da Lei Federal Nº 14.113/2020 (FUNDEB Permanente) no município de Cascavel-PR .....	99
4.3.1. Condicionalidadel.....	99

4.3.2. Condicionalidade II.....	102
4.3.3. Condicionalidade III.....	105
4.3.4. Condicionalidade IV.....	105
4.3.5. Condicionalidade V.....	108
4.4. Não é condicionalidade, mas, pode vir a ser! .....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
<b>REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO .....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo trata-se de uma dissertação de mestrado em educação ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na linha de pesquisa Educação, políticas sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel - PR.

Partindo do princípio de que nos encontramos em uma sociedade organizada pelo modo de produção denominado capitalista, aborda-se nessa pesquisa o papel da escola pública, enquanto instituição criada e mantida pelo Estado, regulamentada por legislações, as quais delimitam suas atribuições e competências de acordo com o contexto econômico, social, histórico e político

Nesse viés, destacamos a escola pública, constituída para atender a classe trabalhadora. Sendo assim, desenvolve um serviço social direcionado para a promoção do trabalho pedagógico voltado para o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

É desse espaço ocupado pela classe trabalhadora, em uma sociedade com o modo de produção capitalista, que me encontro. Logo, justifico o motivo da escolha pelo tema central desta pesquisa, qual seja: avaliação em larga escala, pela construção do conhecimento sobre sociedade, trabalho, educação, e, por minha trajetória na educação pública.

Ao ingressar no curso de pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Cascavel em 2006, exerci a função de estagiária na Secretaria Municipal de Educação (Semed), trabalhando na biblioteca do servidor público no Centro de Aperfeiçoamento dos Servidores Municipais (Ceavel) entre os anos de 2006 e 2007.

No ano subsequente, fui direcionada à trabalhar com o atendimento ao público na recepção da Semed, essa alteração me oportunizou a acompanhar todo o processo expresso e sistematizado da primeira edição do que viria a ser o referencial teórico-metodológico da educação pública municipal, o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR. E, enquanto estagiária minha experiência findou no ano de 2009, quando desempenhei a função de auxiliar de

regente de classe em uma turma no Berçário II<sup>1</sup> do Centro Municipal de Educação Infantil Sol Nascente. Em agosto de 2010, assumi o primeiro padrão no concurso como professora de 20h semanais, e apesar de ser contratada como Período Suplementar (PS)<sup>2</sup> no ano de 2011. Só fui efetivada como estatutária no segundo padrão em fevereiro de 2016.

Contudo, as contradições existentes no ambiente escolar, sempre me causaram uma série de questionamentos, os quais levaram-me entre os anos de 2017 e 2020 me colocar à disposição para estar na função de diretora escolar da Escola Municipal do Campo José Silvério de Oliveira, onde fui eleita diretora em dois mandatos, função a qual me permitiu ter maior clareza do papel das políticas educacionais e dos recursos financeiros que subsidiam o funcionamento da escola. Assim como, devido a vários movimentos políticos desde o mês de fevereiro de 2021 estou na função de coordenadora pedagógica municipal, como assessora técnica pedagógica no Conselho Municipal de Educação (CME), local o qual se caracteriza como um espaço de luta diária na defesa pela escola pública, gratuita, laica e de qualidade, onde diariamente as contradições e disputas são explicitadas nas diversas formas. Logo, é possível compreender com maior profundidade a importância desse colegiado na normatização das políticas educacionais.

O que estou procurando demonstrar com esse pequeno recuo de minha trajetória profissional é de que todos os espaços que ocupei foram determinantes para resultar na profissional que hoje sou e me trouxeram até a pós-graduação. Por meio da educação pública tive acesso ao conhecimento, o qual me emancipou, me possibilitou estar compreendendo as contradições de uma sociedade de classes. E, deste modo, me constituo como uma defensora de uma educação pública, de qualidade, laica e emancipadora, não reprodutora de uma ideologia hegemônica burguesa.

Assim, a definição quanto ao nosso objeto de pesquisa, versa sobre avaliação em larga escala e financiamento da educação é resultante da compreensão dos

<sup>1</sup> Berçário II corresponde a turma do Infantil I atualmente, trata-se de crianças de 1 a 2 anos e oito meses de idade aproximadamente. Houve uma reorganização das turmas a partir de 2018 com o estabelecimento do cumprimento do corte etário.

<sup>2</sup> O PS foi um contrato realizado pela prefeitura de Cascavel aos professores de 20h que tivessem interesse em lecionar as 40h na Rede Pública Municipal de Ensino, para suprir a defasagem no quadro de servidores, especificamente no cargo de professor. Tal tempo de serviço não impactou para contagem na carreira, ou para fins de tempo de trabalho. Sendo substituído pelo teste seletivo no ano de 2015.

aspectos que envolvem e constituem a escola pública, bem como do processo ao qual arduamente vem enfrentando e resistindo para se manter.

Compreendemos que não há como desenvolver pesquisa sobre avaliação em larga escala, sem discutir as políticas educacionais. Desde modo, destacamos atreladas a elas, a educação como direito inalienável a partir da Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 205 estabelece-a como direito de todos e dever do Estado, na garantia de seu acesso e permanência, bem como no Art. 206 indica os princípios básicos da educação. Ainda, ressaltamos o contido no inciso I, o qual trata sobre a igualdade de condições de acesso e permanência, no inciso IV, é manifesta a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e no inciso VII, expressa a garantia de um padrão de qualidade (BRASIL, 1988), que até os dias atuais não está regulamentado.

Ao tratar sobre padrão de qualidade na educação pública, sob a perspectiva da legislação, é salutar destacar a dicotomia entre quantidade e qualidade, uma vez que para cumprir com o atendimento obrigatório do ensino fundamental foram adaptadas e construídas estruturas físicas visando ampliar a oferta, entretanto compreendemos que em relação a qualidade da educação pública inúmeros outros fatores devem ser considerados, o que acabou delegado à segundo plano os investimentos em qualidade, sendo um fator impicante até os dias de hoje. Além disso, ainda há a dificuldade em se estabelecer um custo aluno qualidade que possibilite a equalização do atendimento educacional das instituições de ensino públicas, sobretudo, as da educação básica.

Outro aspecto a se considerar nesse cenário é a gestão democrática, que coadunando com o pensamento de Cury (2006) o desafio está na construção de uma metodologia de trabalho, que integre a autoridade do serviço público, sem deixar de cumprir com a dimensão compartilhada dela, ou seja, partilhar as tomadas de decisões com a comunidade e respeitar as diferentes opiniões, executando uma gestão de modo horizontalizado.

Para atender o disposto no Art. 206 da Constituição, em relação à igualdade de acesso e permanência de todos os estudantes é preciso considerar a pluralidade de condições sociais, econômicas, geográficas e climáticas de todo o território brasileiro e as relações de interesse dos organismos internacionais com a educação pública do país.

Na educação brasileira é possível identificar, seguindo um o ponto de vista histórico, com base nos autores Oliveira e Araújo (2005), três significados antagônicos de qualidade, sendo eles: a) a qualidade condicionada pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; b) a ideia de número de alunos vinculado ao fluxo e progressão, e por fim, c) a qualidade associada à aferição de desempenho por meio de avaliações em larga escala.

Contudo, existem alguns aspectos que devem ser considerados para a compreensão da categoria qualidade: o papel do Estado na perspectiva neoliberal, primando pela perpetuação do capital e a exploração da mão de obra assalariada; o papel da educação inserida nesse contexto – educação institucionalizada pelo capital e seus interesses desconfigurando seu caráter pedagógico e emancipador; a gestão democrática e a autonomia da escola; o processo de ensino e aprendizagem e as interferências; e as tentativas de reconfiguração do papel da educação pública que ocorrem durante o percurso.

Ao estudar o processo de construção das políticas educacionais do Brasil, é possível constatar uma intensificação na implementação de um conjunto de reformas que estão desconfigurando a função social da educação pública, ou seja, a escola pública deixa de promover um processo de ensino cujo objetivo é a socialização dos saberes científicos sistematizados e historicamente acumulados pela humanidade e passa a ser vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito (Freitas, 2018).

Nesse contexto, está inserida uma das fontes do financiamento da educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação, o Fundeb Permanente, enquanto política pública educacional, que possui a propositura de redistribuir os recursos destinados à educação, tendo como um de seus objetivos a redução das desigualdades de aprendizagem e redução das desigualdades raciais e econômicas entre os entes federativos. É por isso que analisamos o financiamento da educação pública brasileira, como política pública educacional, vinculada a avaliação em larga escala, como estratégia de aferimento, com a justificativa de promover da qualidade de ensino por meio dos resultados obtidos.

A presente pesquisa realizou aproximações sobre a organização e avanço das avaliações em larga escala da educação pública brasileira, organizada e distribuída nas esferas nacional, estaduais e municipais e seus respectivos

desdobramentos até resultar na associação de desempenho obtido pelas avaliações em larga escala e seu vínculo com a Lei Nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb Permanente), o qual trata sobre o Art. 212-A da Constituição Federal, revogando dispositivos da Lei Federal Nº 11.494 de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. Especificamente sobre o seu Art. 14, estabelece condicionalidades para que os entes federados recebam a complementação Valor Aluno Ano Redução das desigualdades (VAAR)<sup>3</sup>, sendo elas:

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino (Brasil, 2020).

A partir da aprovação da Lei Federal que regulamentou o Fundeb Permanente, a avaliação em larga escala torna-se uma ferramenta de indicativo de qualidade educacional para o recebimento do repasse financeiro, sendo todas as informações e documentos comprobatórios inseridos na plataforma do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope).

No ano de 2023, ocorreu o primeiro rateio referente ao VAAR, para os entes federados que cumpriram com as condicionalidades citadas acima, representando nesse primeiro momento 0,75% (setenta e cinco centésimos) pontos percentuais, chegando a 2,5% (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais no sexto ano de

<sup>3</sup> Há divergência de entendimento sobre o significado do R no VAAR, uns defendem o R ser de resultado, contudo, nessa pesquisa referencia-se a defesa da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, na qual o R representa a redução das desigualdades educacionais e sociais entre os estudantes da educação pública.

vigência, sendo esse percentual referente ao valor total de contribuições arrecadadas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, provenientes de impostos e demais transferências constitucionais.

Diante desta realidade os entes federados tiveram que se organizar para atender as condicionalidades estabelecidas no Art. 14 da Lei Federal nº 14.113/2020 e assim receber a complementação VAAR. Deste modo, o problema desta pesquisa está na seguinte questão: segundo a percepção dos diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores quais os impactos do Art. 14, na gestão, na organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Cascavel/PR?

Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar em que medida o financiamento (Fundeb Permanente) condicionado aos indicadores de melhoria da qualidade da gestão escolar e dos resultados da aprendizagem aferidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) impactam na gestão, na organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Cascavel/PR.

Para atender ao objetivo da pesquisa é necessário compreender a realidade materializada e o percurso até aqui. Deste modo, os objetivos específicos estão sistematizados da seguinte forma:

1. Contextualizar o processo de institucionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação (Fundeb Permanente);

2. Analisar a implementação das avaliações em larga escala a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e seus respectivos desdobramentos na política educacional;

3. Analisar as condicionalidades do Art. 14 da Lei Federal Nº 14.113/2020 e sua implementação no município de Cascavel e relacionar com a percepção dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores, sobre em que medida o financiamento condicionado a indicadores de melhoria da qualidade da gestão escolar e dos resultados da aprendizagem aferidos pelo SAEB impactam na gestão, na organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Cascavel/PR.

A metodologia da pesquisa configura-se por uma abordagem documental e revisão bibliográfica, e, também pesquisa de campo, por meio de questionário

(semiestruturado) *online*, para os professores da Rede Pública Municipal de Ensino nas funções de diretor escolar, coordenador pedagógico e os professor das turmas do 5º ano das Escolas Públicas Municipais do município de Cascavel/PR, os dados coletados foram analisados de acordo com a proposta desenvolvida por Bardin (1977) no que se refere a análise de conteúdo, a qual subsidiou o processo de tratamento dos dados e seus resultados, diante dos fenômenos percebidos, a partir da aprovação da Lei Federal Nº 14.113/2020, e das respostas recebidas dos participantes.

Para composição do arcabouço teórico desta dissertação, consideramos as leituras já realizadas de artigos e livros sobre as políticas educacionais, financiamento da educação, neoliberalismo, avaliação em larga escala, SAEB e IDEB. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2003) consideram a ação de desenvolver uma revisão de literatura é essencial para os estudos acadêmicos, pois a partir das leituras realizadas é possível compreender o que já foi investigado e identificar lacunas no conhecimento.

Por meio do conhecimento prévio, identificamos as lacunas de pesquisa e delimitamos os temas a serem discutidos, para atender o propósito do estudo. Para contribuir no processo de sistematização da dissertação foram realizadas buscas nos sites da Scielo e Google Acadêmico, assim como foi utilizado o Banco de Teses e Dissertações do PPGE. Abaixo apresentamos os temas centrais de discussão (os que compõe cada Capítulo da dissertação), as palavras chaves e os(as) pesquisadores selecionados(as) para compor a pesquisa.

Análise documental: Constituição Federal 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Leis Federais que implementam e regulamentam os fundos da educação; Resoluções Federais e Estaduais que regulamentam as condicionalidades do artigo 14 da Lei Federal nº 14.113/2020; Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel/PR que estabelece a Prova Cascavel como meio de monitoramento da qualidade de ensino; Pareceres do Conselho Municipal de Educação, Plano Municipal de Educação (2015-2025) e seus respectivos Relatórios de Monitoramento. Para seleção dos autores que fundamentam a pesquisa, foram utilizados os bancos de dados da Scielo, Capes, Google Acadêmico e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Unioeste.

Para embasamento teórico das políticas educacionais no contexto neoliberal, os descritores utilizados foram: políticas educacionais *and* neoliberalismo;

neoliberalismo *and* educação. Também referenciamos os clássicos Frigotto (1989); Gentili (1996); Neves (2005); Harvey (2014); Freitas (2018) e Laval (2019).

Já para o financiamento da educação os descritores utilizados foram: financiamento da educação; financiamento da educação e Fundeb; financiamento da educação e Ideb; Fundef; Fundef ou Fundeb; Fundeb; VAAR ou Condicionais. Ainda, utilizamos os alguns artigos produzidos por pesquisadores da associados a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento (Fineduca), dentre eles destaca-se Adrião (2019; 2023); Amaral (2012); Farenzena (2005; 2013; 2020) e Pinto (2000; 2006; 2012 e 2018).

E no que se refere avaliação em larga escala utilizamos os descritores: Saeb e Ideb; avaliação em larga escala e SAEB; avaliação em larga escala e Ideb; avaliação em larga escala e neoliberalismo e avaliação em larga escala e Fundeb Permanente. Também referenciamos obras dos autores Bauer (2006); Soligo (2013); Bonanimo (1999; 2012) e Pasini (2016; 2024).

Para atender o proposto a dissertação está dividida em IV capítulos, dos quais não contabilizam a introdução e as considerações finais. O primeiro capítulo de cunho mais teórico é sobre as políticas educacionais no contexto neoliberal, realizando algumas aproximações com o cenário da perspectiva do neoliberalismo e as políticas de avaliação em larga escala.

O segundo capítulo resgatou as fontes da educação pública brasileira, de modo a contextualizar seu processo de constituição, até o Fundeb/ Fundeb Permanente, descrevendo quais as fontes que compõe o Fundo, sua aplicabilidade e seu papel na composição e manutenção da educação básica.

O terceiro capítulo é o caminho metodológico da pesquisa, o qual trás as referências utilizadas, a motivação da pesquisa, a caracterização do município de Cascavel, e dados da pesquisa de campo.

Por fim, o quarto capítulo contempla a análise dos resultados da pesquisa de campo, onde foram analisadas a compreensão dos sujeitos envolvidos sobre em que medida as condicionais expressas no Art. 14 da Lei do Fundeb Permanente estão impactando na gestão, organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem na Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR.

## 1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Ao considerarmos o histórico de desenvolvimento da educação brasileira, a partir do recorte temporal da década de 90 aos dias atuais, é possível observar o avanço da ideologia neoliberal no campo das políticas educacionais, enquanto processos que agem precarizando a educação pública. As reformas educacionais, de acordo com os estudos realizados por Frigotto (1989), Gentili (1996), Neves (2005), Harvey (2014), Freitas (2018) e Laval (2019) têm impactado na precarização da formação dos profissionais da educação e nas condições do trabalho docente. Assim como, tem engessado cada vez mais o processo de ensino, delimitando o que deve e como deve ser ensinado, e, sobretudo redirecionando o conceito de avaliação deste processo.

Nos respaldarmos nos estudos dos autores supracitados para discutir o neoliberalismo onde identificamos a manifestação dos autores em relação a categoria trabalho no espaço escolar, o que nos possibilita compreender os motivos de interesse da burguesia pela educação pública, onde o objetivo é preservar as grandes fortunas e manter a regulação social, por meio de políticas públicas.

Desta forma, intensifica-se a construção de um projeto societário pautado na austeridade neoliberal, a qual tem como foco garantir a preservação do acúmulo do capital desconsiderando, em maior ou menor medida, seus impactos no âmbito social, econômico e ambiental.

Deste modo, analisamos neste Capítulo a perspectiva neoliberal, a função das políticas educacionais e o processo de institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) enquanto mecanismo criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para monitorar a qualidade de ensino das escolas públicas e por meio dessa aferição são desenvolvidas políticas públicas sob o viés do neoliberalismo e inferências de organismos internacionais em sua constituição, formulação e direcionamento das mesmas.

Na seção a seguir, contextualizamos brevemente o cenário neoliberal e a reforma do Estado a partir da década de 1990.

### 1.1. Contextualizando o cenário neoliberal

Consideramos necessário analisar o período histórico da década de 1990 para subsidiar a compreensão do contexto atual. Embora as ações e movimentos anteriores não sejam desconsiderados, é a partir desse período que se tornam mais evidentes os desdobramentos das políticas públicas neoliberais, especialmente no que diz respeito à constituição de um Estado de Direito ou Estado Democrático de Direito.

A partir do processo de redemocratização do Brasil, com o fim da ditadura militar, a Constituição Federal de 1988, é um marco histórico para classe trabalhadora, pois estabeleceu direitos sociais, historicamente reivindicados. Nesse contexto, podemos compreender como a “materialização de direitos em políticas construídas coletivamente na autocrítica da prática social” (Peroni, 2013. p. 1021).

Contudo, também se encontrava em desenvolvimento no mundo a perspectiva neoliberal, idealizada por Friedrich Hayek e Milton Friedman. Para Friedman a “estagflação” do modo de produção industrial fordista, ou seja, o capital se encontrava em crise, pela estagnação econômica, aumento de desemprego e da inflação, o que impossibilitou a ampliação do grande capital. Logo, percebeu-se a necessidade de superação desse modelo de produção, com a justificativa de globalização. Em seu livro *Capitalismo e liberdade*, Friedman (2023)<sup>4</sup> realiza instruções de como organizar uma sociedade partindo do princípio de liberdade, sobretudo a econômica e limitação do poder de decisão do Estado, este segundo o autor, deveria ter poder restrito, e utilizá-lo para fins de garantir a ampliação do livre mercado.

Nesse sentido, Peroni (1999) aponta que as políticas sociais no Brasil, nunca em sua história houve em uma legislação tanto acolhimento como a CF (1988), entretanto a sociedade não viu esses direitos serem exercidos, ou quiçá regulamentados (quando exigiam regulamentação).

Em relação ao neoliberalismo, Evangelista considera,

O neoliberalismo resgata os princípios liberais, propondo um Estado forte o suficiente para apoiar o crescimento e desenvolvimento do capital, e mínimo quanto às políticas sociais, configurando um processo no qual as conquistas históricas da classe trabalhadora são substituídas por políticas precárias ou mesmo eliminadas (Evangelista, 2003, p. 55).

<sup>4</sup> Ano da tradução do livro utilizada nesta pesquisa, o original da obra de Friedman é correspondente ao ano de 1962.

Destarte, utiliza-se o termo “Estado Regulador” para se referir ao desenvolvimento de políticas sociais que buscam manter a civilidade da classe trabalhadora, evitando reações que possam interferir no processo de acumulação do capital.

Para Harvey (2014) de acordo com a teoria neoliberal, o Estado deve favorecer os direitos individuais para a propriedade privada, garantindo desta forma, o livre mercado. Percebe-se que a chave do sucesso para o neoliberalismo é a redução do poder do Estado e aumento da liberdade do livre mercado sua expansão. O autor remete, à empresa privada e à iniciativa dos empreendedores são as chaves da inovação e da criação de riqueza. Talvez seja essa uma das grandes contradições do neoliberalismo, responsabilizar o sujeito, no modo de produção capitalista, em uma sociedade dividida por classes, por seu mérito e desempenho de seu sucesso financeiro.

Chauí (2020, p. 312) considera que “o neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado”. Ou seja, observa-se que o modo de agir do Estado, ao desenvolver políticas públicas que garantam o mínimo de direitos para a classe trabalhadora, estão atreladas com a expansão da privatização dos serviços públicos indispensáveis para a sociedade (educação, saúde, segurança, previdência social).

A redução do papel do Estado na elaboração das políticas públicas, de modo intencional e planejado, é uma premissa dos princípios neoliberais de livre mercado e de Estado mínimo. O que possibilita o aumento da intervenção das agências internacionais e setores privados, não se trata somente sobre privatizar o público, mas do aprofundamento do capital nessas instituições e isso corrobora na formulação de estratégias que sucateiam os serviços públicos, desrespeitando a própria Constituição Federal e fortalece a necessidade de terceirização para a melhoria do atendimento.

Através do estudo bibliográfico realizado, identificamos a pró-forma de operacionalização neoliberal, a qual aponta a ineficiência do Estado ao conduzir e gerir o orçamento público, bem como, crítica o investimento em políticas sociais. Deste modo, compreende-se que a partir da lógica neoliberal, a responsabilidade da crise do capital é do Estado. Utiliza-se esta forma de execução para manter a hegemonia, responsabilizado o Estado, que abre mão de executar sua função, enquanto mantenedor, e, passa a terceirizar seus deveres, de modo que na teoria a

posse e financiamento do produto/serviço (educação, saúde, previdência social, segurança) continue sendo de sua responsabilidade, mas o conteúdo desenvolvido no interior de cada um desses setores, quem estabelece é o setor privado, pautado no discurso da eficácia e eficiência.

Nesse sentido, Harvey argumenta sobre a neoliberalização:

O mundo capitalista mergulhou na neoliberalização como uma resposta por meio de uma série de idas e vindas e de experimentos caóticos que na verdade só convergiram como uma nova ortodoxia com a articulação, nos anos 1990, do que veio a ser conhecido como “Consenso de Washington (Harvey, 2014, p. 12).

A reforma do Estado representou inúmeras mudanças de ordem social, sobretudo nas políticas sociais. Desta forma, o Consenso de Washington foi um fator determinante para a organização econômica, social e política do Brasil e demais países da América Latina, para execução do projeto societário hegemônico e neoliberal, pois, por meio das estratégias elaboradas naquele momento, estabeleceu a prioridade de financeirização dos orçamentos públicos, ou seja, do fundo público, deixando as demais demandas obsoletas.

Ao analisarmos a conjuntura histórica do Brasil, percebemos uma reorganização por meio da redemocratização política do país, a qual vem implementando políticas educacionais que incorporam avanços e o discurso neoliberal, distanciando-se do papel desenvolvimentista do Estado adotado na década de 1970. A reorganização dos projetos econômicos, com a justificativa da crise do capital, desenvolveu e promoveu investidores no campo educacional, buscando inserir o discurso ideológico e a *práxis*<sup>5</sup> educacional. Para Neves,

A constatação de que o neoliberalismo vem-se desenvolvendo no Brasil das últimas décadas por meio de um programa político específico – o programa da terceira via – é o ponto de partida para a análise sobre a difusão, na sociedade brasileira, dos novos ideais e práticas voltados para a construção de uma nova pedagogia da hegemonia: uma educação para o consenso sobre os sentidos da democracia, cidadania, ética e participação, adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional (Neves, 2005, p. 15).

<sup>5</sup> Referencia-se Vásquez (2007) onde o autor trás na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético o conceito de *práxis*: sendo constituída de uma atividade material capaz de transformar a realidade com intencionalidade, ou seja é uma atividade humana a qual relaciona teoria e prática, sendo uma articulada a outra e não se desconecta da materialidade do real, social, econômico, histórico, filosófico e artístico.

No Brasil, essas reformas ficaram mais evidentes a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995) com a criação do Plano Diretor da Reforma do Estado. De acordo com Gentili (1996) podemos compreender o que esta política representa:

O neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (Gentili, 1996, p. 1).

A partir do início da reforma, sob a lógica de descentralização, as políticas sociais deixam de ser exclusivamente tarefa do Estado, a propriedade permanece pública, mas o privado define seu conteúdo (Peroni, 2018), nessa perspectiva, o Estado tem intervenções mínimas na elaboração das políticas públicas e passa a gerenciar e controlar suas vias de privatização, sobretudo na educação. Segundo Freitas:

A educação vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola (Freitas, 2018, p. 29).

Ao considerarmos, como princípio básico da educação nacional a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 onde torna a educação direito social inalienável, constituindo-se dever do Estado e da família, sendo assim, o acesso e permanência a educação pública, gratuita e de qualidade, a qual promove o desenvolvimento integral do sujeito é de responsabilidade do Estado e da família.

Alguns aspectos devem ser considerados sobre o papel do Estado na perspectiva neoliberal: a) a necessidade de um Estado mínimo, primando pela perpetuação do capital e a exploração da mão de obra assalariada; b) o papel da educação inserida nesse contexto, a educação institucionalizada pelo capital e seus interesses, desconfigurando seu caráter pedagógico e emancipador; a gestão

democrática e a autonomia da escola; c) o processo de ensino e aprendizagem e as interferências e as tentativas de reconfiguração do papel da educação pública que ocorrem durante o percurso.

Ao tratar especificamente da educação, na sociedade capitalista, na perspectiva neoliberal, parte-se do pressuposto que as políticas educacionais têm sido elaboradas para atender o grande capital, partindo do princípio de análise a própria Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/1996, que ao promover a descentralização dos entes federados, sem uma organização prévia de cada federação e a distribuição financeira de acordo com cada realidade<sup>6</sup>, comprometeu a qualidade e as condições de oferta do ensino público.

Gentili (1996) discute sobre o processo de “mcdolnaldização” da sociedade, sobretudo da educação, o autor aponta o processo de aligeiramento dos produtos, no sistema *fast food*, pouco se compreende sobre a totalidade das ações que dão origem ao produto, basta que cada um faça a sua parte, não dificulte o processo e colabore para o pleno desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, Gentili (1996) compara o processo de produção com a escola:

Na perspectiva dos homens de negócios, nesse novo modelo de sociedade, a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a "função social da escola". Semelhante "desafio" só pode ter êxito num mercado educacional que seja, ele próprio, uma instância de seleção meritocrática, em suma, um espaço altamente competitivo (Gentili, 1996, p. 31-32).

Desta forma, pode-se afirmar que o neoliberalismo olha para a educação a partir “de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (Freitas, 2018, p. 31). E a partir dessa lógica de livre mercado que a educação pública é idealizada pela burguesia como um produto que pode ser comercializado.

<sup>6</sup> Não será discutido especificamente sobre o financiamento da educação neste Capítulo, pois esta categoria será apresentada no Capítulo IV.

Nesse contexto, que ocorrem as formulações das políticas educacionais sob a luz do neoliberalismo, ou seja, a sistematização de políticas sociais para a educação pública pela via mercadológica.

Entendemos que as políticas públicas educacionais se estabelecem em um espaço de disputas e contradições, das quais correlacionam forças: público/privado; ideologia/realidade; gestão democrática/autoritarismo; laicidade/religiosidade. E a partir desse certame, pode se constituir o processo de discussão, sistematização e de implementação dessas políticas, sendo resultado de uma conciliação entre os setores privados e o Estado.

Segundo o Banco Mundial (2018), o Brasil possui mais de 90% do total das despesas são pré-determinados pela legislação, com consequências negativas para a gestão pública de recursos. O que dificulta a lógica neoliberal de livre comércio, uma vez que a aplicação dos recursos está regulamentada por lei. Assim, concordamos com Gentili (1996), quando o autor afirma que:

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais (Gentili 1996, p. 27).

Em relação a desresponsabilização do Estado sob os serviços públicos, para Peroni (2020, p. 5) “são políticas sociais que foram consideradas serviços não exclusivos do Estado, deste modo, de propriedade pública, ou não estatal ou privada”. Deste modo, surgem os regimes de colaboração, assim denominadas Parceria Público-Privado.

Sobre as parcerias público-privado, Peroni (2020) aponta que os processos de privação do público podem ocorrer por duas vias: execução e direção, quando o setor privado opera diretamente na oferta da educação ou no direcionamento das políticas públicas, neste caso as educacionais e das escolas, a propriedade permanece sendo do Estado, mas a direção do que se ensina e do que se aprende quem determina são organismos externos.

Para Robertson e Verger (2012) tais parcerias possuem dois pontos de referência ideológica, o neoliberalismo e o neoconservadorismo, que apesar de distintos ambos têm aversão ao Estado, quer seja pela sua ineficiência, ou, por atender demandas minoritárias. Deste modo, as Parcerias Público Privado (PPP) surgem e se enraízam em todas as dimensões da educação. Pois, da mesma forma que se divulga a ineficiência do Estado, aplica-se o mesmo discurso aos serviços públicos educacionais, logo a solução imediata é a privatização.

As autoras Adrião e Peroni (2009) apontam que tais parcerias incidem na aquisição de materiais apostilados, merenda escolar, sistemas de gestão, matrículas na rede privada custeadas com recurso público e contratação de funcionários terceirizados.

A Lei Federal nº 9.394/1996<sup>7</sup>, a qual normatiza as diretrizes da educação básica, foi homologada em meio a esse contexto, sob o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), trouxe avanços significativos para organização dos sistemas de ensino, mas, também reforçou a descentralização da oferta do ensino, cabendo aos municípios a oferta, organização e manutenção da educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais. O que acarretou uma sobrecarga para atender o disposto na LDBEN aos Estados e municípios, pois não tinham condições estruturais, financeiras e profissionais para atender a demanda<sup>8</sup>, e tudo isso acompanhado do processo de terceirização.

Ao olharmos para as políticas educacionais entre os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003) até a atual gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2023 – 2027), no que se refere ao desenvolvimento de programas e ações temos reforço do discurso capacitista e meritocrático próprio do neoliberalismo. Deste modo, encontramos na história da educação pública brasileira, a partir de Fernando Henrique Cardoso até o atual mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, as seguintes políticas educacionais de acordo com cada presidente:

<sup>7</sup> A qual foi aprovada após passar por modificações que reduziram as funções do Conselho Nacional de Educação e ampliou a atuação da sociedade civil organizada (Frigoto e Ciavatta, 2003).

<sup>8</sup> Cabe aqui destacar que a descentralização impactou significativamente a organização da gestão dos estados e municípios, pois o repasse financeiro é de acordo com a quantidade de alunos matriculados nas redes (Pinto; 2018; Freitas 2018).

**Quadro 1 – Presidentes e as políticas implementadas em cada gestão no período de 1995-2023:**

<b>Presidente</b>	<b>Política Educacional</b>
Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002)	A) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) - 1996; B) LDBEN 9394/1996; C) Provão - 1996; D) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - 1997; E) Programa Nacional de Bolsa Escola - 1997; F) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - 1998; G) Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) - 2001; H) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior - 2002.
Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)	A) Programa Brasil Alfabetizado - 2003; B) Criação do Bolsa Família condicionado o recebimento com a frequência escolar - 2003; C) Programa Universidade Para Todos (PROUNI) - 2004; D) Regulamentação e aplicação da Prova Brasil - 2005; E) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - 2007; F) Criação do IDEB - 2007; G) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - 2007; H) Reformulação do ENEM e Criação do Sistema de Seleção Unificada) - 2009. I) Diretrizes Curriculares <u>Nacionais</u> para a Educação Infantil - 2009; J) Reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para O Ensino Fundamental - homologada em 2010.
Dilma Rousseff (janeiro de 2011 a 31 agosto de 2016)	A) Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) - 2011; B) Pacto Nacional pela Alfabetização - 2012; C) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) - 2013; D) Programa Ciência sem Fronteira - 2011-2017; E) Programa Mais Educação (promoção da educação em tempo integral) - 2007; F) Lei de Cotas - 2012; G) Reformulação <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</u>

	H) Plano Nacional de Educação - 2014.
Michel Temer (31 de agosto de 2016 a dezembro de 2018)	A) Reforma do Ensino Médio - 2017; B) Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e Médio - 2017/2018; C) Reestruturou o FIES; D) Emenda Constitucional 95/2016 - Teto de gastos;
Jair Bolsonaro (2019-2022)	A) Implementação da Reforma do Ensino Médio - 2017; B) Implementação da BNCC na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; C) Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica - 2019; D) Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação) - 2019; E) Novo SAEB - 2019; F) Fundeb Permanente - 2020.
Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026)	A) Programa Escola em Tempo Integral - 2023; B) Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - 2023; C) Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens - 2024; D) Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) - 2024; E) Programa Pé-de-meia - 2024;

**Fonte:** Elaboração da autora, 2024. Dados retirados da página do Ministério da Educação e da Cultura.<sup>9</sup>

Ao observarmos o quadro acima, é possível constatar que a maioria dos presidentes se propuseram a sistematizar políticas educacionais para a educação pública do Brasil, uns em maiores outros em menores proporções. Contudo, a proposta de governança sob a perspectiva neoliberal adotada por Fernando Henrique Cardoso, não foi rompida por nenhum(a) de seus sucessores, ao contrário, o processo mercadológico da educação a partir da gestão FHC, tem se aprofundado na medida em que o sistema capitalista se expande com a justificativa da crise<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Acesso por meio do link: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/politicas-publicas>.

<sup>10</sup> Não será discutido nessa pesquisa sobre a crise estrutural do capital, o endividamento do Brasil, a disputa pelo fundo público e sua relação com a alienação e teoria do capital humano. Contudo, para falar sobre financiamento da educação é necessário reconhecer sobre sua capitalização. Para o sistema capitalista tudo e todos tem seu valor mercadológico.

Os autores Chirinéa e Brandão (2015) ressaltam que a reforma do Estado, proposta na década de 1990, delineiam as políticas educacionais no Brasil, ao passo que adotam a avaliação em larga escala como ferramenta de controle e de regulação do Estado.

Oliveira e Garcia (2024) retratam que a lógica predominante da reforma do Estado é a do gerencialismo, marcada pela busca constante de eficiência e eficácia do serviço público. Parente (2018) trabalha o conceito de gerencialismo como ideologia e afirma que:

O gerencialismo, como ideologia, se materializa como um processo de inculcação e subjugação, introduzindo na administração pública discursos e proposições que acentuam a necessidade de mudanças estrutural e ideológica, enfatizando a autoridade e a liderança como prerrogativas essenciais para a eficiência organizacional (Parente, 2018, p. 92).

A partir dessa prerrogativa, foram estruturadas as estratégias de controle do serviço público educacional, e as avaliações externas em larga escala passaram a constituir parte desse cenário, tonando-se responsáveis por indicar o desempenho e a qualidade da educação das escolas públicas.

Diante do exposto, em relação a sistematização das políticas públicas educacionais, na próxima subseção analisamos a implementação das avaliações em larga escala, a partir do SAEB e seus respectivos desdobramentos na política educacional.

## 1.2. Avaliação em larga escala: algumas aproximações

Nesse capítulo analisamos a implementação das avaliações em larga escala, a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e seus respectivos desdobramentos na política educacional. Para contribuir no processo de análise optou-se por referenciar as pesquisas realizadas por Bauer (2006); Castro (2009); Soligo (2013); Bonanimo (1999; 2012); Pasini (2016); entre outros que colaboram com as análises e sínteses expressas a seguir.

Para Castro (2009, p. 273) se existe uma política que avançou no Brasil, nos últimos anos, foi a política de avaliação educacional, as quais vem se consolidando de maneira efetiva. Deste modo, antes de iniciar uma discussão sobre avaliação em larga escala, faz-se necessário algumas reflexões sobre o ato de avaliar no processo

de ensino e aprendizagem, sendo essa uma ferramenta indispensável na ação educativa, por se tratar de um movimento que expõe sobre os encaminhamentos metodológicos do docente e a aprendizagem dos estudantes, de acordo com a proposta curricular vinculada a rede de ensino.

Logo, o ato de avaliar é um processo contínuo da prática docente que pode ser considerado algo rotineiro. Contudo, no contexto em que a educação pública brasileira está inserida, ela tem um papel fundamental na manutenção da sociedade. Para Mészáros (2008) a educação formal se torna excludente através da reprodução da estrutura de valores que contribuem para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil, ou seja, partindo do contexto social, histórico, cultural e econômico aos quais os estudantes estão inseridos determinados conteúdos escolares não dialogam com sua realidade.

A educação pública é uma área de intensas disputas, interesses e contradições, as políticas sociais voltadas para atender as demandas educacionais estão incluídas nesse certame, pois, para o sistema capitalista a educação é um produto, sua mercantilização gera benefícios, pois promove o desenvolvimento de um ensino que corrobora para o aprofundamento dos princípios neoliberais para os sujeitos da classe trabalhadora, desenvolvendo a lógica do empreendedorismo, produtividade, competição, individualismo, eficiência e ranqueamento. Onde a responsabilização do não conseguir, não atingir é o do sujeito, gerando sentimento de responsabilização individual e frustração, e, não de todo o sistema ao qual está inserido. Nesse sentido,

A escola, portanto, é disputada como um local de vivência da concorrência, mascarada de meritocracia. O objetivo desta é naturalizar os perdedores como vítimas de si mesmos. Para tal, a qualidade deve ser pretensamente expressa em “resultados quantitativos” obtidos em um processo concorrencial chamado “avaliação de larga escala”, produzindo ranqueamento de uma suposta “qualidade”, com o objetivo de orientar a escolha da escola pelos “clientes”, retirar da avaliação os fatores sociais que limitam a qualidade produzidos pelas próprias instabilidades do sistema e, por este processo, declarar as escolas “comparáveis” a despeito de suas realidades (Freitas, 2019).

A avaliação em larga escala é compreendida como um mecanismo de regulação das políticas públicas, pois os resultados podem ser utilizados para reforma e manutenção do ensino público, a implementação dessa estratégia na

remodelação do papel do Estado, vem redimensionando a função da escola, dos docentes e do processo de ensino e aprendizagem.

Coadunando com Peroni (2013), o mais preocupante é a consensualidade no uso das avaliações como referência e comparação, para atingir a melhor forma e eficiência da educação, como se isso representasse a totalidade da qualidade do processo educativo.

Não se pretende discutir, nesta pesquisa, a qualidade de educação de ensino, mas é preciso refletir sobre a forma de ensino que vem sendo desenvolvida e promovida pelo Estado e reproduzida nas escolas públicas. Gentili (1996, p. 25) aponta que “o neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e transferido, sem mediações, para o campo educacional”. Nesse sentido, ao se analisar as políticas educacionais que vêm sendo formuladas para a educação pública é possível identificar essas projeções empresariais no ensino. O autor ainda complementa:

As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível (Gentili 1996, p. 25).

As avaliações em larga escala são desenvolvidas para avaliar se o processo educativo está cumprindo com sua função, não apenas verificar a aprendizagem dos educandos, por meio de um processo de ensino e aprendizagem capaz de produzir o conhecimento científico e filosófico historicamente acumulado, mas de vincular o ensino a lógica neoliberal do mercado. Quantificar resultados, ranquear as instituições de ensino, promover a competitividade e a meritocracia passam a compor o cenário como protagonistas de ações e políticas educacionais.

O SAEB foi criado na década de 1995, se caracteriza como um sistema de monitoramento da qualidade educacional da Educação Básica. Segundo Pasini (2024, p. 17) inicialmente o SAEB realizou duas avaliações de caráter amostral (1990 e 1993).

Em 1995 o SAEB passou por alterações, sendo verificado a qualidade da educação pública por meio da proficiência dos educandos nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática através de testes padronizados que

utilizam como metodologia de aplicação a Teoria Resposta ao Item (TRI). Castro (2009, p. 279) ressalta,

O principal objetivo do SAEB é avaliar os sistemas de ensino e oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais. E, para isso, são fundamentais as análises sobre os fatores associados à aprendizagem, de modo a identificar o que os alunos são capazes de fazer e quais os fatores que dificultam a aprendizagem. Entre os fatores associados externos à escola, destacam-se: grau de escolaridade dos pais, acesso a livros e bens culturais; situação socioeconômica familiar, carreira, salários e formação dos professores (Castro 2009, p. 279).

O autor aponta uma das fragilidades da avaliação do SAEB frente a leitura dos fatores sociais impactarem no índice de qualidade. Basta considerar o Nível Socioeconômico (NSE) e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios brasileiros para verificar a influência de fatores sociais, ambientais, econômicos, climáticos e políticos que impactam no resultado do índice. Para Bonamino:

Uma visão de conjunto dos instrumentos contextuais utilizados nos diferentes ciclos do SAEB nos permite afirmar que, mesmo após a introdução dos instrumentos sobre situação socioeconômica e hábitos de estudo dos alunos, esses instrumentos são ainda bastante precários para permitir um equacionamento satisfatório das influências extraescolares no aproveitamento escolar dos alunos. Em particular, para os alunos de 4ª série do ensino fundamental, há altas taxas de não-resposta a questões relacionadas com nível socioeconômico (Bonamino, 1995, p. 115).

Logo, indica-se uma necessidade em rever o uso de tais ferramentas para fins de índice da qualidade da educação pública, pois, é uma grande responsabilidade para os estudantes das turmas do 5º ano do ensino fundamental-anos iniciais, responderem um questionário socioeconômico, o qual posteriormente ensejará na caracterização do NSE de sua escola. Ainda que o Nível Socioeconômico contribua para análises de relação entre os resultados aferidos pelos testes do SAEB não são suficientes para revelar as realidades dos sujeitos envolvidos no processo.

Outros fatores também impactam no resultado do SAEB, o nível acadêmico dos profissionais da escola, o grau de repetência escolar, a distorção idade-série e a taxa de evasão. Para o Banco Mundial (2018) a governança e prestação de contas no Brasil são ineficazes, não recompensam o desempenho e os estados e municípios possuem baixa capacidade institucional para administrar seus sistemas educacionais.

Nessa conjuntura, em 2007, o governo Lula lançou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano de desenvolvimento da Educação, segundo Voss (2011, p. 46) “são algumas das políticas instituídas pelos governos brasileiros com o objetivo de promover as reformas educacionais consideradas necessárias para inserir nosso país no projeto de desenvolvimento global”. Essas políticas foram criadas para alinhar a educação pública brasileira aos indicativos de organismos externos.

Na tentativa de superar os desafios educacionais, foram implementadas políticas que realizam esse ajustamento. No sentido de que o neoliberalismo se desenvolve na crise, e na medida que se desenvolve fomenta o neoconservadorismo e diminui a democracia (Peroni, 2020, p.6).

Segundo Voss (2011, p. 47), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) representou um conjunto de ações que atingiu todas as modalidades do sistema educacional brasileira. De acordo com a autora, houve alterações nas políticas de financiamento, foram criados o REUNI e PROUNI, instituído o piso salarial para os professores da educação básica e políticas de formação docente (ibidem). Para Krawczyk:

O MEC chama a si a responsabilidade de atuar de forma mais incisiva na indução de uma educação básica de qualidade. Para isso, define vários mecanismos de controle da ação municipal. Além do termo de compromisso que formaliza a adesão dos municípios em troca de assistência técnica e apoio financeiro, foi implantado um Sistema de Monitoramento – Simec – para acompanhar as ações do PDE e dos planos de ações articuladas – PAR – empreendidos por estados e municípios para a melhora das condições da educação básica. Além disso, o PDE criou um novo indicador de avaliação de rendimento, o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – Ideb (Krawczyk, 2008, p. 804).

Destaca-se que o MEC passou a atuar de modo mais intenso no controle da ação municipal, desenvolvendo um sistema de armazenamento de dados o qual a direção da escola precisa abastecer de acordo com sua realidade.

Com a criação do IDEB o MEC informa que o PDE promove alteração na avaliação da educação básica, estabelecendo relação entre avaliação, financiamento e gestão (Brasil, 2007, p.19). Sendo esta relação inédita nas políticas educacionais brasileira.

Segundo Schneider e Nardi (2014, p.15-16) e Chirinéa e Brandão (2015, p. 463) o IDEB é parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e por meio

do Decreto Federal Nº 6.094/2007 empreende-se um Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Tal decreto estabelece um regime de colaboração entre os entes federados para atuar juntamente com as famílias e a comunidade, visando a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Como podemos observar a partir da década de 90 até os dias atuais, as reformas nas políticas da e para educação têm sido constantes e significativas. Quando o MEC informa a relação avaliação, financiamento e gestão, expõe a responsabilização dos sistemas educacionais, e, não obstante alerta “como decorrência, a mobilização social” (Brasil, 2007, p.19). Podemos deduzir que a mobilização social, desta tratativa se refere a cobrança por “bons resultados” da sociedade civil e demais entidades. Na próxima subseção analisamos o IDEB enquanto um desdobramento da política educacional.

### 1.3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em abril de 2007, faz parte de um conjunto de avaliações em larga escala, aplicadas e desenvolvidas pelo SAEB, quais sejam:

[...] o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, o Exame Nacional de Cursos/ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior/ENADE, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos/ENCCEJA, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/SINAES, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da CAPES - o mais antigo sistema de avaliação do país no Setor Educação - configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira (Castro 2009, p. 273).

O Ideb se caracteriza como um indicador da qualidade da educação, que reúne para seu cálculo final o fluxo escolar e a proficiência de desempenho por meio de avaliações em larga escala (MEC, 2022), o qual se integra ao SAEB, e analisa os resultados da Prova Brasil (Pasini, 2024, p.18).

Ao tratar sobre o modo de operacionalização do Ideb, destaca-se suas principais características: é uma avaliação em larga escala, ou seja, é um teste padronizado aplicado em todas as redes estaduais e municipais, nas turmas dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, com o objetivo de aferir a qualidade educacional. De acordo com Aranda:

O termo avaliação educacional traz a compreensão de um olhar mais amplo sobre o ato de avaliar e cabe ressaltar que a avaliação em larga escala (por meio de ações como o SAEB, ENEM ENSEJA, ENADE, CENSO ESCOLAR, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL, ANA, IDEB), a avaliação dos Sistemas Educacionais (MEC, Secretarias de Educação) e avaliação escolar e do desempenho da aprendizagem e do ensino, inclusive esta última está posta como ponto de partida para as demais (Aranda, 2023, p. 6).

A autora aponta que o desempenho da aprendizagem e do ensino, no processo de ensino e aprendizagem antecede as outras avaliações. Contudo, ao se tratar de testes padronizados que visam verificar a qualidade da educação em diversos contextos e realidades, será que refletem de fato o que os alunos estão aprendendo?

Para as Lalli, Noda e Ruckstadter (2023) o verdadeiro sentido das avaliações, a qual reconheceria as necessidades pedagógicas e educacionais perdem a essência na concepção neoliberal, segundo as autoras:

As avaliações inclinam-se aos interesses econômicos orientados pelo capital e no acúmulo de metas e notas, fragilizando a aprendizagem, especialmente das classes trabalhadoras. Em decorrência, retira-se a instrumentalização e a emancipação da classe para a transformação da sociedade capitalista em uma sociedade mais justa (Lalli; Noda; Ruckstadter, 2023, p. 11).

O MEC implementou um indicador da qualidade da educação básica em todo o território brasileiro, relacionando avaliação, financiamento e gestão, sob a justificativa de reduzir o número de repetências e evasão escolar e aumentar o desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala. Nesse sentido, Stofells e Carvalhães (2022) concluem com a percepção de que:

[...] nesse alinhamento, a manutenção da forte influência da OCDE que, a partir de suas colaborações, induz as políticas dos países periféricos a seguirem os preceitos educativos dos países neoliberais centristas. Essa influência se mantém desde a elaboração do Saeb, na década de 1990. Em sua formação, os pilares do sistema de avaliação já apresentavam bases neoliberais e isso se intensifica no novo modelo (Stofells; Carvalhaes, 2022, p. 15).

Diante deste cenário, o IDEB continua sendo o indicador da qualidade do ensino das escolas públicas, sob a perspectiva neoliberal e seguindo o modelo de *accountability*, o qual para Adrião:

Relaciona-se à existência de mecanismos de controle social que permitam que a sociedade e os atores envolvidos questionem os

governos em relação às suas obrigações quanto ao direito à educação. Implica a existência de mecanismos de transparência, de proteção legal, exigência e informação sobre planos de ação em execução e mecanismos de monitoramento do orçamento (Adrião, 2023, p.157).

Quando o MEC em 2007 anuncia o PDE, com a criação do IDEB e cita a mobilização social, é no sentido, de controle social. A educação por meio de *standards* dos resultados das avaliações em larga escala, passa ser vitrine de organizações como Todos pela Educação, Instituto Airton Senna, Fundação Getúlio Vargas, entre outras. As quais possuem interesses privatistas sob a educação pública, não se tratando, apenas, do fundo público da educação, ou seja, o recurso público financeiro, mas, também o controle do que deve ser ensinado à classe trabalhadora.

Schneider e Nardi (2014, p.13) apontam que “os procedimentos de avaliação estão vinculados em testes padronizados, com ampla divulgação dos resultados”. Deste modo, consideramos que as mídias têm um papel político importante e se utilizam dos resultados para noticiar os dados e a partir de sua análise formar opinião dos espectadores. As autoras ainda reforçam a associação existente entre a justificção e a informação, onde segundo elas, e por meio da prestação de contas justifica-se os resultados.

Deste modo, o Estado informa a sociedade por meio da publicização dos resultados, responsabilizando as redes de ensino que não obtiveram “bons” resultados, cabendo a elas se justificarem para sociedade. Assim identificamos a proforma do accountability no IDEB, que para Afonso (2013) significa avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Ainda, em relação ao papel das mídias e redes sociais na divulgação desses resultados, Almeida (2013, p.1169) em seus estudos chama atenção sobre o resultado divulgado para a população, segundo ele:

Em relação especificamente ao Ideb, nos chama a atenção a forma pela qual ele é apresentado (e divulgado) para a população, em que a escola aparece como única responsável pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida, pois tal isolamento pode gerar a ideia de que a escola e seus profissionais são, sozinhos, responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações externas, induzindo de forma equivocada à ideia da perda da influência do entorno social e das políticas públicas sobre os resultados dessas avaliações, tendo como consequência a

desresponsabilização, de forma branda, do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados (Almeida, 2013, p. 1169).

Ressalta-se o papel que a mídia e as redes sociais têm desenvolvido sobre a sociedade, induzindo seus interesses políticos e ideológicos no modo de pensar da sociedade. Os veículos de informação promovem narrativas que desqualificam o ensino público e corroboram na divulgação dos resultados e *rankings* promovendo a competição entre as instituições de ensino.

Para as autoras Sandri e Zanotto (2018) o estado capitalista, durante seu processo de constituição, reconfigurou a escola, tornando-a reprodutora dos modos de produção, garantindo a formação de uma classe trabalhadora que aceita as estruturas de classe.

Coadunando com as autoras, o processo de ensino e aprendizagem para a educação da classe trabalhadora, dadas as políticas que as regulamentam, pouco contribuem para o processo formativo integral dos estudantes. As políticas educacionais estão articuladas para promover a lógica gerencial e meritocrática, transformando a educação pública em espaço comercial. No mesmo sentido Bonamino (2012, p. 337) afirma que as políticas de responsabilização operam sob um referencial o qual associa gestão democrática, avaliação e responsabilização.

Concomitante a realidade, estados e municípios têm buscado implementar em suas Redes de ensino uma política própria de avaliação, a partir da aprovação da Lei Federal nº 14.113/2020, e da Emenda Constitucional Nº 108/2020, a qual altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), a para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências (Brasil, 2020). Seguindo como exemplo o que é realizado pelo SAEB, instituindo o ICMS-Educação nos estados, para que os municípios por meio dos resultados das avaliações em larga escala e outros indicadores, recebam o recurso financeiro.

Com a Emenda Constitucional Nº 108/2020 articulada com a condicionalidade IV do Art. 14 da Lei Federal Nº 14.113/2020 (Lei do Fundeb Permanente), os estados

e municípios buscam cumprir com as condicionalidades tanto da Complementação da União Valor Aluno Ano Resultado, como os condicionantes dispostos em cada legislação dos estados brasileiros que regulamentaram o ICMS-Educação. Dessa forma, ocorre uma intensificação de aplicação de testes padronizados para aferir a qualidade da educação de seus sistemas.

Por se tratar de algo inédito na educação pública brasileira, a relação dos resultados das avaliações em larga escala condicionando à recebimento de complementação financeira, o próximo capítulo contextualiza o processo de institucionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação (Fundeb Permanente).

## 2. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E FUNDEB PERMANENTE

O financiamento da educação pública é um tema pouco cobijado pelos pesquisadores para desenvolvimento de estudo, acompanhamento e discussão, ao considerarmos sua relevância, e, também pelos desdobramentos que a partir de sua redistribuição gera, enquanto impacto social, devido sua composição estar atrelada a garantia de um direito social que é o acesso e permanência dos cidadãos brasileiros a educação pública, pois, pressupõe-se que para haver um ensino público de qualidade é necessário que haja investimento.

Optamos por fazer uma pequena retrospectiva histórica, buscando compreender de modo global de onde partimos e onde nos localizamos, no que se refere ao financiamento da educação pública brasileira. Sobretudo, a partir da aprovação do Fundeb Permanente, por meio da Lei Federal nº 14.113/2020, em seu Art. 14, determinou que a complementação da União Valor Aluno Ano Redução das desigualdades (VAAR), a qual será distribuída às redes públicas estaduais e municipais de ensino que cumprirem condicionalidades de melhoria de gestão e apresentarem melhoria dos indicadores relativos à aprendizagem com redução das desigualdades, regulamentadas pela Resolução nº 1, de 28 de julho de 2023, a qual determina as metodologias de aferição das condicionalidades de melhoria de gestão e dos indicadores para fins de distribuição da complementação do VAAR, para vigência no exercício de 2024, bem como aprova o Indicador da Educação Infantil (IEI) para aplicação do VAAT (Valor Aluno Ano Total) também em 2024.

Para aporte teórico deste Capítulo, foram realizadas buscas nas plataformas digitais: Google acadêmico, SciELO e Banco de Dissertação e Tese da Unioeste e da Capes, utilizando como filtro de pesquisa as palavras-chaves: 1) Financiamento da educação; 2) Financiamento da educação e Fundeb; 3) Financiamento da educação e Ideb; 4) Fundef; Fundef ou Fundeb; 5) Fundeb, sendo analisados as produções de 2000 a 2023.

Ao realizar buscas sobre o tema financiamento da educação, optou-se por referenciar os estudos de autores associados a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento (Fineduca), dentre eles destaca-se Amaral (2012); Pinto (2000, 2006, 2012 e 2018); Farenzena (2020) além de outros pesquisadores que contribuíram para construção teórica do Capítulo I. A justificativa para escolha destes autores é por eles realizarem uma análise conjuntural do financiamento da educação.

As demais fontes de recursos da Educação Básica são apresentadas neste capítulo com a intencionalidade de contextualizar, ainda que brevemente, desde o período colonial até os dias atuais o modo de operacionalização do financiamento da educação, mas não se intenciona uma discussão mais ampla sobre cada fonte, visto que, trata-se de uma pesquisa a nível de mestrado e o tempo é limitado.

Nas seções a seguir, apresentamos as fontes de financiamento da educação pública brasileira, em cada período histórico, a partir da Constituição Federal de 1824 aos dias atuais. Das quais destaca-se as fontes elencadas na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), sendo elas: a) Salário-Educação, b) Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef; 1996), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb; 2007) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb Permanente; 2020).

## 2.1. Financiamento da educação durante o período de Colonização e da República

Para tratar sobre o tema de financiamento da educação optamos por olhar para a história da educação no Brasil e sua configuração. Nesse sentido, foi realizado, por meio de revisão bibliográfica, uma retrospectiva histórica até as escolas jesuítas para compreender seu financiamento, como essas escolas eram subsidiadas. Em suma, o que se objetiva analisar nesse período não é o montante do recurso financeiro, mas a forma de conduzir o processo educativo e os reflexos adjacentes dessa época na atualidade.

A intenção dos imigrantes ao chegar no Brasil era ampliar o livre mercado e adotou-se como estratégia a colonização dos habitantes indígenas. Segundo Saviani (2008, p. 29) o período de colonização ocorreu em três momentos: a) a posse e exploração da terra, subvertendo os habitantes que aqui estavam; b) a educação enquanto propagadora de aculturação e c) doutrinação de aculturação dos colonizados com as práticas sociais dos exploradores, por meio da catequese.

Já Pinto (2012; 2018) divide os períodos históricos do financiamento da educação pública em três momentos: 1. o período que representa o monopólio

jesuítico em solo brasileiro (1549-1759); 2. fontes específicas para a educação resultando no subsídio literário e destinação arbitrária de recurso para a educação e 3. vinculação constitucional de recurso para a educação pública a partir de 1934, excetuando-se os períodos ditatoriais que ocorreram entre 1937-1946 e 1967 e ressurgiu em 1983 por meio da emenda constitucional 24/83.

Ao observarmos esse percurso histórico, nos deparamos com uma intensa chegada dos jesuítas às terras brasileiras com o intuito de converter os nativos que aqui moravam para convertê-los a uma única religião: a católica. Para cumprir com essa missão os clérigos se mantiveram nas próprias aldeias indígenas, segundo Cury (2018, p. 1218) “[...] entre 1549 e 1604 houve muitas expedições de jesuítas para o Brasil a fim de catequizar os nativos e convertê-los à fé verdadeira [...]”, com o intuito de garantir os interesses da corte portuguesa e da igreja católica. A partir da nomeação de Tomé de Sousa, como governador geral do Brasil, ocorreu a abertura dos primeiros colégios jesuítas, que surgiu oficialmente um recurso financeiro para educação, a redizima<sup>11</sup>. Ademais, o que existiu foram as subversões da igreja sob os indígenas que aqui moravam.

Para Pinto (2018, p. 848) nesse período histórico “a política adotada pelo Estado português foi de total desresponsabilização pela oferta educacional”, sendo terceirizado esta responsabilidade aos jesuítas. Com a reforma Pombalina 1759, houve a extinção das escolas jesuítas (o que não significa que a igreja saiu das propostas de ensino, quiçá a doutrina católica) e expulsão dos padres jesuítas do território brasileiro. O padrão de ensino sofreu algumas alterações, das quais destacamos duas: institucionalização das aulas régias<sup>12</sup> e o subsídio literário<sup>13</sup> como fonte de recurso financeira para o ensino, o qual foi demarcado pela precariedade, tanto de oferta, como de arrecadação dos impostos.

Segundo Cury (2018, p. 1220) essa realidade só foi modificada com a chegada da família real portuguesa e de D. João VI, em 1808, onde ocorreram alterações na forma de governabilidade e implicou na criação de múltiplos órgãos do

<sup>11</sup> Percentual sobre o imposto que era arrecadado por meio das dízimas sob a produção de açúcar (Cury, 2018).

<sup>12</sup> As aulas régias consistiam em aulas isoladas ofertadas apenas por um professor sem se relacionar com as demais disciplinas, não havia uma hierarquização dos conteúdos para o desenvolvimento da disciplina, nem currículo. Ver Chagas (1982).

<sup>13</sup> Esse fundo foi criado pela Carta Régia de 1772, era composto sob o percentual de produção, ou seja, na tributação em cada canada de vinho, quartilho de aguardente e em cada arrátel de carne vendido no comércio das províncias (Cury, 2018).

governo, incluindo maior atuação do Parlamento do Império, ou seja, de 1530 a 1808 totalizou 278 anos sem a presença efetiva do Estado.

A partir de 1854, com a Reforma Couto Ferraz, cria-se o cargo de inspetor geral do Império, cujo sua função era levar as informações pertinentes ao ensino primário e secundário aos poderes gerais, ou seja, acompanhamento e monitoramento da instrução de ensino da sociedade.

Em 1870, o ministro do Império Paulino de Souza, manifestou seu entendimento sobre a descentralização do atendimento educacional, como função apenas da província. Segundo sua compreensão, essa atribuição é cumulativa e responsabiliza a função de legislar sobre a instrução como sendo tanto do Estado, como da Província e do município (Souza, 1870. p. 74). Observamos o início da descentralização da responsabilidade de oferta e acompanhamento do ensino público, o que irá demarcá-lo até os dias atuais. Bem como, o Estado inicia com sua função no monitoramento do desenvolvimento da instrução primária e secundária do ensino, sendo esta incumbência do inspetor que deveria apresentar anualmente os dados observados aos presidentes das províncias.

Ao realizar o estudo sobre o financiamento da educação nos períodos da colonização e da república, notamos o surgimento de um padrão educacional o qual delineará o trajeto da educação pública brasileira, sempre resguardando e diferenciando a educação para a classe trabalhadora e a educação para os ricos, o acesso, o que deve ser ensinado, a forma e o conteúdo.

## 2.2. Manutenção do Desenvolvimento do Ensino (MDE)

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito social, para cumprimento de sua oferta determinou os responsáveis por sua oferta, permanência e manutenção, ou seja, o Estado e a família, cada um com sua parcela de atribuições para garantir o pleno gozo do direito ao cidadão (Castro, 2001. p. 11)

Para tanto, a Constituinte (1988) delimitou quais seriam as fontes do financiamento que subsidiaria os recursos da educação. Conforme consta em seu Art. 212:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de

transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988, s/p).

Logo, o que pode ser constatado por meio do Art. 212, é a vinculação de impostos<sup>14</sup> para arcar com os gastos educacionais, caracterizando essa estratégia como a principal fonte de financiamento da educação pública do país (Silva, 2023. p.71). No quadro a seguir é possível reconhecer as Constituições Federais e suas vinculações de destinação de recurso financeiro por ente federado.

**Figura 1 - Constituições e vinculações de receitas para educação:**

Vinculação Constitucional %			
Constituição	Ente Federado		
	União	Estados e Distrito Federal	Municípios
CF 1934 (Art.156)	10%	20%	10%
CF 1937	Sem vinculação expressa		
CF 1946 (Art.169)	10%	20%	20%
LDB nº 4.024/61(Art.92)	12%	20%	20%
CF 1967	Sem vinculação expressa		
EC nº 01 de 1969 (Art.15, alínea f)	Sem vinculação expressa		20%
LDB nº 5.692/71	Sem vinculação expressa		20%
EC nº 24 de 1983 (Art. 176, § 4º) Emenda Calmon	13%	25%	25%
CF 1988(Art. 212)	18%	25%	25%

**Fonte:** Silva (2023. p. 72).

Como podemos observar no Quadro 1, a Emenda Calmon (EC nº 24 de 1983) previa a vinculação correspondente a 13% das receitas da União, já a Constituição Federal de 1988 além de manter o MDE, aumenta o percentual a ser destinado para o fundo de 13% para 18%. O que caracteriza um aumento percentual de 5% para aplicação na educação pública. Ainda, Pinto (2000), reitera:

A vinculação constitucional de recursos financeiros para a educação, iniciada em 1934, revogada pela Constituição da ditadura do Estado Novo (1937) e retomada pela Constituição de 1946 (que em seu art. 169, aumenta para vinte por cento o comprometimento dos municípios e incorpora a expressão, atualmente em uso, “manutenção e desenvolvimento do ensino”), para ser revogada novamente em 1967, já em plena ditadura militar (Pinto, 2000, p. 54).

<sup>14</sup> A vinculação de recursos de impostos para a educação - reserva de determinado percentual do valor arrecadado via impostos - é uma das medidas mais importantes de disponibilização de meios para o cumprimento do vasto elenco de responsabilidades do poder público nessa área (Castro, 2001)

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 sistematizou a vinculação de impostos reiterando as origens orçamentárias. De acordo com o exposto em seu Art. 68 tais origens se delimitam em: a) receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; b) receita de transferências constitucionais e outras transferências; c) receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; d) receita de incentivos fiscais; e) outros recursos previstos em lei (Brasil, 1996).

Mesmo delimitando onde poderia ser utilizado os recursos advindos do MDE, deixou lacunas, como por exemplo de qual fonte sairia o pagamento dos salários de docentes aposentados, sendo essa realidade superada somente no ano de 2017, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 5.719/2017 (Pinto, 2018). Deste modo, o recurso do MDE pode ser gasto com:

I) remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II) aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III) uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV) realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; V - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VI - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar e VIII – realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado dos alunos ou à formação continuada dos profissionais da educação, tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, língua portuguesa ou língua estrangeira, literatura e cultura (Incluído pela Lei nº 14.560, de 2023) (MEC, 2024).

Destaca-se a organização da estrutura do financiamento da educação de acordo com Castro (2011), com dados atualizados pelas legislações vigentes:

**Quadro 2 – Estrutura de financiamento da educação por unidade de Federação:**

	<b>União</b>	<b>Estados</b>	<b>Municípios e Distrito Federal</b>
<b>Orçamentários (Tesouro)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ordinários do Tesouro</li> <li>● Vinculação da receita de impostos (18%) para MDE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Vinculação da receita de impostos (25%) para MDE</li> <li>● Subvinculação do Fundeb</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Vinculação da receita de impostos (25%) para MDE</li> <li>● Subvinculação do Fundeb</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DRU (ex-FEF/FSE)</li> </ul>		
<b>Transferências</b>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salário-educação/quota federal</li> <li>• Orçamentos da União</li> <li>• Aplicação do salário-educação/cota federal e de outras fontes do FNDE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salário-educação/quota estadual</li> <li>• Salário-educação/quota federal</li> <li>• Salário-educação/quota municipal</li> <li>• Orçamentários do Estado</li> <li>• Orçamentários da União</li> <li>• Aplicação do salário-educação/cota federal e de outras fontes do FNDE</li> </ul>
<b>Contribuições sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salário-educação/cota federal - um terço</li> <li>• Contribuição sobre o lucro líquido</li> <li>• Contribuição para a seguridade social</li> <li>• Receitas brutas de prognósticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salário-educação/cota estadual - dois terços</li> </ul>	-
<b>Misto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza</li> </ul>	-	-
<b>Outros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Operações de crédito</li> <li>• Renda líquida da loteria federal</li> <li>• Aplicação do salário-educação/cota federal e outras fontes do FNDE</li> <li>• Diretamente arrecadados</li> <li>• Diversos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretamente arrecadados</li> <li>• Operações de crédito</li> <li>• Diversos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretamente arrecadados</li> <li>• Operações de crédito</li> <li>• Diversos</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração da autora, 2024. Adaptado de Castro (2011. p. 33).

A partir dos dados dispostos no Quadro 2, é possível observar a divisão da aplicação dos recursos para a manutenção dos sistemas de ensino (federal, estadual, municipal e do Distrito Federal), sendo destacado o regime de colaboração entre os entes federados<sup>15</sup>. De acordo com Amaral:

Dessa forma, a União deve aplicar pelo menos 18% do quantitativo dos impostos por ela arrecadados, descontando-se a transferências efetivadas a Estados, Distrito Federal e municípios e os Estados devem aplicar em educação pelo menos 25% do volume dos impostos por eles arrecadados, adicionando-se os recursos transferidos pela União e descontando-se os recursos transferidos pelos Estados e municípios por sua vez, os municípios deveriam aplicar pelo menos 25% do volume de impostos por eles arrecadados adicionando-se os repassados pela União e pelos Estados (Amaral, 2012, p. 19-20).

Essa organização está vigente até os dias atuais para, no que se refere a redistribuição da cesta de impostos vinculados ao fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE). Sendo está uma importante fonte de recurso financeiro da educação.

O MDE é uma fonte de recurso financeiro fundamental para o desenvolvimento da educação pública brasileira, embora haja abertura de gastos desse recurso a outras ações que não representam investimento na educação pública, como a concessão de bolsas a alunos da escola pública e privadas e amortização de dívidas ativas.

A seguir apresentamos outra fonte de recurso para a educação pública, o Salário educação, destinado a educação básica.

### 2.3. Salário educação

Outra fonte de recurso financeiro destinado à educação é o salário-educação, criado em 1964, através da Lei Federal nº 4.440/64, o qual sofreu alterações que resultou no § 5º do art. 212 da CF (1988) que determina “a educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei” (Brasil, 1988) e foi regulamentado por meio da Lei Federal nº 9.424/1996, art. 15, o qual estabelece:

<sup>15</sup> As ações supletivas e redistributivas entre os entes federados estão relacionadas com a capacidade de atendimento e de manutenção que cada ente possui para cumprir com o disposto em lei.

O Salário-Educação, previsto no art. 212, § 5º, da Constituição Federal e devido pelas empresas, na forma em que vier a ser disposto em regulamento, é calculado com base na alíquota de 2,5% (dois e meio por cento) sobre o total de remunerações pagas ou creditadas, a qualquer título, aos segurados empregados, assim definidos no art. 12, inciso I, da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991 (Brasil, 1988).

Trata-se de uma fonte de recurso financeiro direcionada para e exclusivamente para a educação básico, de modo que essa contribuição é advinda de empresas tem a função de suplementar os recursos públicos para o desenvolvimento dessa etapa de ensino.

É importante frisar que esse recurso foi o que desenvolveu o primeiro cálculo determinando um custo do ensino primário por aluno<sup>16</sup>, tendo como base inicial o estudo do salário do docente, sobre o número de alunos por sala de aula, estabelecendo o custo do aluno do ensino fundamental (Cury, 2018).

O salário-educação, na cota municipal, só foi repassada do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para os municípios a partir do ano de 2004<sup>17</sup>. Apesar da responsabilidade de erradicação do analfabetismo recair em maior parcela aos municípios, considerando que por meio da descentralização da oferta do ensino, o ensino primário ficou sob a guarda dos entes municipais, estes acabam por não receber os recursos financeiros necessários para garantir o cumprimento da legislação.

Diante desse contexto, observa-se um distanciamento entre a intencionalidade do Estado em erradicar o analfabetismo e o direcionamento de recurso financeiro que permita aos municípios, sobretudo os menores, devido sua arrecadação ser inferior comparado aos municípios maiores. Mas, conforme destaca Silva (2023),

Atualmente, a contribuição é calculada com base na alíquota de 2,5%, incidente sobre o total da remuneração paga ou creditada, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais. Do montante de recursos financeiros arrecadados, 10% da arrecadação líquida fica com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o aporte de projetos, programas e ações da educação básica e, 90% da arrecadação

<sup>16</sup> Segundo Cury (2018, p. 1238) a partir da determinação de um cálculo que vinculou o custo do ensino primário por aluno matriculado, houve a necessidade de realização de estudos por parte do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

<sup>17</sup> Conforme destaca Davies (2012, p. 666) Os municípios só passaram a receber a cota por meio da lei número 10832 de 2003. Contudo, há um aumento da fatia do Governo Federal em relação as cotas estaduais e municipais.

líquida é repartida, com base em cotas, sendo: 1/3 para o governo federal (cota Federal), para financiar políticas em âmbito nacional e 2/3 para o governo estadual, do Distrito Federal e municipal (cota Estadual e Municipal) (Silva, 2023. p. 181).

O governo federal fica com uma parcela maior do recurso (antes era 33% e passou a ser 40%) dos 60% é dividido entre as cotas estaduais e municipais, o que descaracteriza a valorização da educação básica.

A partir do ano de 2024 ocorreram mudanças em relação às quotas do salário-educação, bem como de seus critérios de distribuição dos recursos, a qual através da proposta de nove governadores da região nordeste do Brasil, resultou na determinação expressa pela Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 188/2022 do Supremo Tribunal Federal (STF) que passou a considerar a redistribuição de recurso financeiro do salário-educação vinculado a arrecadação de cada estado/município, visando redistribuir o recurso com a finalidade de reduzir as desigualdades educacionais. Com isso, estados/municípios com maiores arrecadações tributárias deixaram de receber esse recurso, ou seja:

A distribuição, que atualmente ocorre proporcionalmente às matrículas da educação básica pública e ao valor da arrecadação da contribuição social do salário-educação realizada no âmbito de cada estado, passará a ocorrer considerando a proporção entre as matrículas de cada rede de ensino e o total das matrículas da educação básica pública, aplicada sobre a arrecadação observada em âmbito nacional (Brasil, 2023).

Essa medida tem caráter redistributivo, de acordo com a proporcionalidade de números de alunos matriculados em cada Rede, deste modo, a região nordestina passa a receber maior cesta para investimento financeiro na educação pública.

Na próxima subseção discutiremos brevemente sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), um marco histórico enquanto política de financiamento para o desenvolvimento do ensino fundamental.

#### 2.4. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef)

Antes de iniciar o que representou o Fundef enquanto política de financiamento para o ensino fundamental, é necessário considerar o contexto de sua

elaboração e aprovação. Nesse sentido, é salutar retroceder aos anos de 1990, na transição de governança do então presidente Itamar Franco, para o a gestão de Fernando Henrique Cardoso, configurando dois mandatos consecutivos, onde ocorre no Brasil a intensificação da proposta neoliberal do Estado, com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) e a elaboração do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995).

Para Pinto (2002) o Fundef nasce em um momento de estreitamento de laços entre o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e os organismos internacionais, entre eles, destaca-se a parceria com o Banco Mundial, o qual focaliza seu interesse no Ensino Fundamental e na descentralização. Nesse sentido, podemos observar de acordo com os estudos realizados por Pinto (2002; 2018; 2019); Dourado (2021); Cury (2007; 2018), a aprovação de diversas leis que regulamentam a educação pública brasileira se deu nesse período<sup>18</sup>, dentre elas podemos citar a instituição do Fundef, por meio da Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei Federal n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, passando a vigorar a partir do dia 1º de janeiro de 1998.

Porém, a legislação supracitada não contemplou recursos destinados para a educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, ou seja, parte significativa da população não foi inserida na política de governo da época. Com a finalidade de suprir essas lacunas, em julho de 2007 foi regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.

Inspirado na orientação dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, de priorização do ensino fundamental, o Fundef, apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, trouxe pouquíssimos recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte

<sup>18</sup> Vale destacar que também houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal 9.394/1996) a qual regulamenta a organização da educação, suas etapas e modalidades. Assim como, a aprovação do Plano Nacional da Educação também foi durante o mandato de FHC, na perspectiva de gerencialismo, eficiência e redução de gastos. Em contrapartida, o que pode ser observado concomitantemente as conquistas de políticas públicas de financiamento voltadas para a classe trabalhadora, foi a expansão dos processos de privatização de empresas estatais, como também houve mudanças em seus formatos convencionais, com grandes diversificações, intensificando a precarização dos serviços e acirrando a disputa de fundos públicos. (Dourado, 2021. p. 671).

dos impostos já vinculados à MDE antes da criação do FUNDEF, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular (EFR) das redes estadual e municipais (Davies, 2012. p. 58).

O foco principal do Fundef foi o ensino fundamental, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil, deixando de lado para contabilização de recurso, o investimento e reconhecimento da educação infantil (EI), da educação especial (EE) e da educação de jovens e adultos (EJA).

Contudo, o Fundef estruturou o ensino fundamental brasileiro, e ainda, contribuiu para o avanço de novas discussões, como a necessidade de ações redistributivas e supletivas da União em relação a Estados e municípios que não possuem condições de manter o custo aluno-qualidade inicial (CAQi), por meio da Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) o qual alterou o texto de diversos artigos da Constituinte (1988).

A partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 14/1995, regulamentada pela Lei Federal nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e do Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, o Fundef passou a ter a vigência de 10 anos para cumprir com seu objetivo. Sua fonte de receitas foi por meio da subvinculação de impostos, dos quais 25% dos recursos e 15% de responsabilidade dos Estados e municípios, compõe esta cesta os seguintes impostos: I) Fundo de Participação dos Estados – FPE; II) Fundo de Participação dos Municípios – FPM; III) Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; e IV) Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPI exportação, ficando organizado da seguinte forma:

**Quadro 3 – As responsabilidades pelas fontes de financiamento e as formas de distribuição do Fundef:**

<b>Responsável</b>	<b>Fontes de Financiamento</b>	<b>Formas de Distribuição</b>
União	do salário-educação 18% das receitas de impostos devidos à União outras fontes seguro-receita da Lei Complementar no 87/96	
Estado e DF	> 15% do ICMS devido ao e DF Distrito Federal e aos Estados, conforme o que dispõe o artigo 155, inciso II da Constituição Federal > 15% do FPE, previsto no	Distribuídos entre os Estados e seus municípios, proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de

	artigo 159, inciso I, alínea a da Constituição Federal e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei no 5.172, de 25 de outubro de 1966 efetivo exercício no > 15% do FPEX, que é a magistério. Nas primeiras parcelas do IPI devida ao Estados e ao Distrito Federal, na forma do artigo 159, inciso II, da Constituição Federal e da Lei Complementar no 61, de 26 de dezembro de 1989	ensino.  > 60% da receita do Fundef será destinada ao pagamento dos professores do ensino fundamental cinco anos, pode-se utilizar parte desses recursos para capacitação de professores leigos.
Municípios	> 15% do ICMS devido aos municípios, conforme o que dispõe o artigo 158, inciso IV, da Constituição Federal > 15% do FPM, previsto no artigo 159, inciso I, alínea b da Constituição Federal e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei no 5.172, de 25 de outubro de 1966	

**Fonte:** Castro (2001, p. 18).

A criação do Fundef acarretou uma sobrecarga das redes municipais na oferta e manutenção do ensino fundamental, uma vez que devido a diversidade do Brasil, nem todos os Estados e municípios partem das mesmas condições. Logo, a municipalização dessa etapa de ensino fez com que muitos municípios realizassem uma corrida para garantir o maior número de alunos matriculados e assim garantissem o recebimento do recurso.

Um ponto positivo da regulamentação do Fundef foi a criação dos conselhos de acompanhamento e de controle social (CACCS), os quais têm como principal função fiscalizar o cumprimento da legislação, a fim de garantir a aplicação correta dos recursos financeiros.

Por outro lado, há uma intensificação do pacto federativo, com a desresponsabilização por parte da União e dos Estados na redução do analfabetismo, ficando essa tarefa sob incumbência dos municípios, devido ao ensino fundamental - anos inicial ser de responsabilidade municipal sua oferta e manutenção.

Outro fator a ser considerado em relação a redistribuição do recurso sem redistribuí-lo de fato, pois, os entes federados com maior número de matrículas não recebem o suficiente para garantir um padrão mínimo de qualidade. Nesse sentido, destaca-se a lógica da política de fundos segundo Pinto:

A lógica da política de fundos é relativamente simples: compartilhar no âmbito de cada estado da federação e Distrito Federal parte dos recursos que já são destinados por estados e municípios para educação e distribuídos entre as redes estaduais e municipais na proporção de matrículas das respectivas redes. É importante afirmar que recursos de um estado não são compartilhados com os outros, cabendo ao governo federal oferecer um complemento financeiro para aqueles estados e respectivos municípios em que a receita disponível por aluno for menor, considerando as 27 unidades da Federação Brasileira (Pinto, 2019, p. 27).

Logo, cabe à União prover recurso para garantir a diminuição das desigualdades educacionais existentes entre as unidades da Federação Brasileira, aproximando as condições entre Estados com maior poder de arrecadação de fundos dos que não possuem as mesmas condições, promovendo a aproximação de oferta da educação pública no país, tendo como prerrogativa a Emenda Constitucional nº 14 de 1996 a qual parte do princípio de que o Estado deva assegurar um “padrão mínimo de qualidade”.

No livro *Revolução Gerenciada* (2005), o ex-ministro da educação no governo FHC, descreve sob seu ponto de vista, a eficiência de sua gestão na superação dos problemas educacionais encontrados quando assumiu a pasta, sendo o Fundef considerado uma grande conquista. Se faz necessário destacar que as reformas promovidas pela gestão FHC, desenvolveram ações de modo a reduzir as atribuições da União e responsabilizar os demais entes federativos, sob a justificativa de autonomia dos estados e municípios em gerir seus próprios sistemas.

Para superar as lacunas de investimentos do Fundef, em 2006 é instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que passou a inserir a educação infantil, educação especial e a educação para jovens e adultos na redistribuição financeira do Fundo, o qual apresentamos na subseção a seguir.

## 2.5. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)

Buscando cobrir as lacunas do antigo fundo, em junho de 2006 é regulamentada a Lei Federal nº 11.494, a qual extingue o Fundef e passa a vigorar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o qual inclui em sua composição de redistribuição de recursos a Educação Infantil, a Educação para Jovens e Adultos e o Ensino Médio. Bem como, estabelece novas métricas de redistribuição de recursos por número de matrículas de acordo com o censo escolar de cada instituição de ensino, para os estados e municípios.

Farenzena (2020) afirma que o Fundeb promoveu uma equiparação significativa ao ser observado a redistribuição realizada por meio do Valor Anual por Aluno – VAA, uma ação supletiva da União que buscou equalizar as diferenças entre os estados brasileiros, na intenção de aumentar as possibilidades de financiamento de suas respectivas redes de ensino, contudo, tinha um prazo pré-determinado de vigência de dez anos.

O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, inicialmente idealizado para cobrir as lacunas do antigo Fundef, quais sejam: aumentar a extensão do fundo para garantir a oferta e atendimento da educação infantil, da educação especial e da educação de jovens e adultos. Para garantir o atendimento da demanda as fontes do Fundeb foram organizadas da seguinte forma:

#### Quadro 4 – Fontes de recursos do Fundeb:

Estados e Distrito Federal	20% sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Quota estadual (QE) do ICMS (Imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre a prestação de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação);</li> <li>● FPE;</li> <li>● Quota Estadual IPI - Exportação;</li> <li>● Imposto sobre transmissão de <i>causa mortis</i> e doação (ITCMD);</li> <li>● Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA).</li> </ul>
Municípios	20% sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Quota Municipal do ICMS (QM-ICMS);</li> <li>● Fundo de Participação dos Municípios (FPM);</li> <li>● Quota Municipal do IPI - Exportação (10% do IPI);</li> <li>● Imposto Territorial Rural (ITR) - cota municipal.</li> </ul>

União	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complementa o valor do Fundeb, a no caso de o valor-aluno no Estado ser inferior ao valor mínimo definido nacionalmente;</li> <li>• O valor da complementação da União obedecerá ao seguinte cronograma: 2 bilhões de reais, no primeiro ano; 2,85 bilhões de reais, no segundo ano; 3,7 bilhões de reais, no terceiro ano; 4,5 bilhões de reais, no quarto ano e, no mínimo, 10% do total de recursos do fundo (considerando as contribuições do Estados, DF e municípios). Obs.: a União não poderá utilizar recursos do salário-educação em sua complementação nem se valer de mais de 30% dos recursos constitucionalmente vinculados para essa mesma finalidade.</li> </ul>
-------	---

**Fonte:** Pinto (2006, p. 40).

Observa-se no quadro acima a estipulação condicionante do fundo, no que se trata aos 30% dos recursos constitucionalmente vinculados, ou seja, não houve grandes impactos nas arrecadações dos municípios pequenos no que tange desenvolver sua autonomia.

Para Rezende (2007) e Sena (2011) os avanços concretos se encontram em relação a ampliação e fortalecimento dos conselhos de acompanhamento e controle social. Embora não haja muitos instrumentos que possibilitem uma gestão autônoma.

Ainda, no que tange a valorização efetiva dos profissionais do magistério, destacamos a constatação de Silva:

Houve avanços na valorização dos profissionais do magistério, quando se instituiu, na letra da lei, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Todavia, no plano real, a instituição do PSPN, não possibilitou objetivamente a valorização profissional, pelo menos no sentido de melhoria salarial em todo o território nacional (Silva, 2023, p.123).

Em uma análise das pesquisas desenvolvidas com o tema Fundeb, pelos autores Davies (2010) e Pinto (2006; 2007), destaca-se a correlação de forças que existe para ele se manter enquanto uma política de financiamento que realmente propicie a redução das desigualdades entre as diversas regiões do Brasil. Devido a vinculação dos recursos com a arrecadação de impostos e ao número de matrículas.

Apesar de toda a boa intencionalidade dos sujeitos envolvidos em seu processo de sistematização, constata-se que “o Fundeb não alterou o *status quo* vigente” (Saviani, 2006, p. 90), ou seja, por mais que as políticas públicas representem a materialidade da intervenção, não do governo, mas do Estado

(Azevedo, 2001), o que direciona as políticas públicas nesse contexto é o modo de produção capitalista, ancorado no neoliberalismo.

Com previsão de durabilidade de dez anos o Fundeb contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de várias redes públicas de ensino. E, ultrapassando seu prazo de validade foi aprovado em 2020 a Lei Federal nº 14.113/2020 - a qual regulamenta o Fundeb Permanente, o qual trataremos na próxima subseção.

## 2.6. Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica Permanente (Fundeb Permanente)

Atualmente, a Lei Federal nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o artigo 212-A da Constituição Federal, revoga dispositivos da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, tornando o Fundeb Permanente e dá outras providências. A qual já passou por algumas reformulações, por meio das Leis Federais nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021 e a Nº 14.325 de 12 de abril de 2022.

A Emenda Constitucional 15a de 2015 transitou entre três presidentes da República (Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro), sendo arquivado e desarquivado. E após amplo debate, desconsiderou a implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ) como referência mínima de padrão de qualidade entre os entes federados. Observamos aqui, a falta de iniciativa, mesmo em governos considerados desenvolvimentistas, em regulamentar o CAQ.

O Fundeb Permanente traz em sua legislação três complementações da União, são percentuais que os entes federados recebem de acordo com o valor total arrecadado por meio da cesta de impostos e outras fontes de recurso financeiro que compõe o Fundo. De acordo com o art. 5º da Lei Federal nº 14.113/2020, “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” (BRASIL, 2020):

1. Complementação VAAF (Valor Aluno Ano Fundeb ou Valor Aluno Ano Final), mantém as regras do Fundeb anterior, corresponde a 10 pontos percentuais da arrecadação financeira, recebem apenas entes federados que não atingem o valor

mínimo anual, que representa R\$ 5.447,98 (cinco mil, quatrocentos e quarenta e sete reais e noventa e oito centavos);

2. Complementação VAAT (Valor Aluno Ano Total), é composto por todas as receitas vinculadas a educação (MDE, Salário Educação e demais transferências federais), recebem apenas entes federados que não atingem o valor mínimo total, correspondendo a quantia de R\$ 8.731,04 (oito mil, setecentos e trinta e um reais e quatro centavos), ou seja, 10,5% (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, devendo ser investido desse recurso 50% na educação infantil e 15% em despesas de capital (bens com durabilidade superior a dois anos de uso).

3. Complementação VAAR (Valor Aluno Ano Resultado), 2,5% (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, para o recebimento do percentual estipulado pelo VAAR, o art. 14. da Lei Federal Nº 14.113/2020, estabelece algumas condicionalidades que associam a qualidade de ensino com a destinação de recursos complementares para as redes de ensino que atinjam as métricas de evolução dos indicadores da aprendizagem, ao mesmo tempo, em que reduzem as desigualdades socioeconômicas educacionais por meio do cumprimento de condicionantes (MEC, 2022).

Ao destacar as três complementações realizadas pela União através do Fundeb Permanente, na próxima apresentaremos as condicionalidades do art.14 do Fundeb Permanente, com vistas a nos aproximar do nosso objetivo principal desta dissertação.

## 2.7. As condicionalidades do Artigo 14 da Lei Federal Nº 14.113/2020

Ao iniciarmos a análise e pesquisa de cada condicionalidade expressa no Art. 14 da Lei Federal Nº 14.113/2020, nos deparamos com alguns fatores que serão desenvolvidos nos próximos parágrafos com a finalidade de realizar algumas aproximações com o que nos dispusemos a discutir até aqui.

No que se refere à condicionalidade do inciso:

- I. provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho<sup>19</sup>.(Brasil, 2020)*

<sup>19</sup> Art. 14 da Lei Federal nº 14.113/2020.

Observamos que a intenção de promover a gestão democrática nas redes de ensino públicas que ainda não realizavam a escola da direção escolar por meio de voto. Contudo, também estabelece a meritocracia através do desempenho, ou seja, os interessados em se tornarem diretores de escola pública deverão atender padrões mínimos de competência a serem estabelecidos por cada sistema de ensino.

*II. participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica. (Brasil, 2020)*

Essa condicionalidade foi suspensa para os anos de 2022-2023 em razão da pandemia SARS-CoV-3 e será analisada no ano de 2023, por ser considerada uma condicionalidade que objetiva a inclusão de todos os educandos que compõem as turmas a serem avaliadas.

*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, 2020)*

É composta por quatro medidas que formam o quartil, quais sejam a medida socioeconômica realizada por meio de análise das respostas dos questionários respondidos pelos educandos em relação sua realidade, medida de categorização de raça e cor, medida de proficiência e desempenho nas avaliações do SAEB e a medida de redução da desigualdade, sendo comparado por média o score de proficiência do processo anterior de avaliação com o atual.

Consideramos está uma condicionalidade de dado sensível, pois o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico é definido por meio das respostas dos estudantes ao questionário socioeconômico anexo a Prova Brasil.

*IV. regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.- ICMS Educação regulamentado através da Emenda Constitucional Nº 108/2020 a qual estabelece em seu Art. 158 que altera os dispositivos da Constituinte. (Brasil, 2020)*

No texto temos:

Pertencem aos Municípios: [...] IV - vinte e cinco por cento do produto da arrecadação do imposto do Estado sobre operações relativas à

circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação. Parágrafo único. As parcelas de receita pertencentes aos Municípios, mencionadas no inciso IV, serão creditadas conforme os seguintes critérios: 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 (Brasil, 2020).

Observamos a destinação de recurso vinculado a proficiência das aprendizagens dos educandos aferida através da avaliação em larga escala. Pasini (2016) aponta que os indicadores de aprendizagem, se tornaram em pouco tempo, não só norteadores das políticas educacionais e das ações desenvolvidas nas instituições de ensino, mas também um instrumento social de escolha utilizado pela sociedade em busca da escola ideal, ou seja, a sociedade naturalizou que a qualidade da aprendizagem esteja atrelada ao resultado obtido pelo IDEB, porém, a escola é apenas o local onde as avaliações externas são aplicadas, não caracterizando o espaço onde são construídas, elaboradas e quiçá debatidas (Pasini, 2016).

Nesse sentido, nota-se a necessidade de conceituar o que é qualidade de ensino público, melhoria da aprendizagem e redução das desigualdades sociais, educacionais e socioeconômicas, pois ao considerar a conclusão da análise do Banco Mundial (2017) aponta que as regiões do Sul, sudeste e Centro-Oeste “que gastam mais por aluno, a redução dos gastos não parece pôr em risco os resultados. Essas tendem a ser menos eficientes e poderiam se beneficiar mais com melhoras na gestão para a gestão pública de recursos”. Logo, sugere-se que seja necessário ofertar uma educação de qualidade, mas que esta não requeira investimento do Estado. Para Soligo (2013):

Essa lógica preconiza a qualidade econômica, segundo a qual, para garantir desenvolvimento econômico e social, basta a intervenção do livre mercado, ou melhor, envolve uma sociedade regida pelas regras de mercado, o que evidencia duas situações dentro da escola. Uma situação inibe os esforços da instituição, para definir coletivamente o seu projeto político-pedagógico, no sentido de fazer suas escolhas e de um movimento em que todos se educam. Outra situação fortalece os instrumentos de controle, de fiscalização e de pressão externa nas decisões da escola (Soligo, 2013, p. 83-84).

Pressupõe-se a reconfiguração da função social da escola para atingir as metas de proficiências das aprendizagens dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, logo configura uma limitação de conhecimento científico historicamente produzido e acumulado para a classe trabalhadora.

*V. referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino. (Brasil, 2020).*

Ao estudar sobre o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, podemos considerar que a discussão em relação às propostas curriculares nela contidas tem sido objeto de estudo e questionamento de vários pesquisadores, devido à atuação das organizações privadas envolvidas em sua construção. De acordo com Peroni (2019):

Entre os agentes privados, estão instituições que produzem materiais didáticos como Fundação Santillana e Abrelivros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação, entre outros. Entre os agentes públicos estão secretarias ligadas a governos do PSDB como São Paulo, Salvador, Goiás, Paraná, a Undime, representante dos secretários municipais de educação do país e o Consed, que representa os secretários estaduais de educação, além do INEP, do MEC e Conselho Nacional de Educação. Constitui-se num grupo hegemônico, que representa uma classe, em relação a um projeto educacional para o país (Peroni, 2019, p. 44-45).

Pode-se dizer que o processo de tornar a educação mercadológica está em plena atuação, ao considerar que instituições privadas estão definindo o conteúdo que deve ser trabalhado nas escolas públicas, para a classe trabalhadora. Nesse contexto, o poder público tem exercido uma função gerencialista, ou seja, atende a lógica do privado e abre mão de decidir o conteúdo da educação, deixando essa atribuição para o setor privado (Peroni, 2019).

O desenvolvimento das condicionalidades do Art. 14 da Lei Federal Nº 14.113/2020 está vinculado ao fator da descentralização das responsabilidades para promoção e manutenção da educação pública entre os entes federados, bem como, a centralização federativa dos impostos recebidos, gerando uma desigualdade no recebimento de recursos para que seja investido no financiamento da educação de acordo com a realidade de cada território. Contudo, nota-se uma intensificação na criação de mecanismos que monitorem a qualidade de ensino por meio de

avaliações externas que verificam a proficiência dos educandos, promovendo o ranqueamento entre as redes de ensino públicas.

Desta forma, podemos afirmar que por meio da consolidação das políticas de avaliação, atreladas ao currículo escolar, deixa implícito a intencionalidade quanto o controle ao acesso do conhecimento científico para a educação pública, limitando seu desenvolvimento. Logo, a função social da educação pública e da escola, na perspectiva neoliberal, está respondendo efetivamente aos processos de regulação controle do social (Pasini; Soligo, 2022), não resultam na diminuição das desigualdades sociais.

Diante dessas condições, nos propusemos a analisar as condicionalidades do Art. 14 da Lei Federal Nº 14.113/2020 e sua implementação no município de Cascavel e correlacionar com a percepção dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores, sobre em que medida o financiamento condicionado a indicadores de melhoria da qualidade da gestão escolar e dos resultados da aprendizagem aferidos pelo SAEB impactam na gestão, na organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Cascavel/PR.

Assim, o próximo Capítulo apresenta o caminho metodológico da pesquisa, apresentando dados sobre o município de Cascavel-PR e de sua Rede Pública Municipal de Ensino, tais dados contribuem para compreensão da percepção dos participantes da pesquisa de campo apresentado no Capítulo IV desta dissertação.

### 3. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este Capítulo estrutura-se em quatro seções, as quais descreverão o caminho metodológico da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, optou-se por realizar a análise documental, revisão bibliográfica, e, pesquisa de campo, onde está sendo proposto dois questionários semiestruturados *online* do *Google Forms* para obtenção de dados, sendo um direcionado para a gestão escolar e outro para os professores dos 5º anos. Para análise das respostas será utilizado o método da análise de conteúdo de Bardin (1977).

Deste modo, iniciamos com a justificativa de escolha do município de Cascavel/PR, buscando contextualizar o início da análise da conjuntura.

#### 3.1. Por que o município de Cascavel?

Ao iniciar a construção do pré-projeto para seleção a vaga no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel/PR, no ano de 2020, a intenção era pesquisar sobre a educação do Campo no Município devido sua diversidade, e, pelo fato da maioria não ser de movimentos sociais, e sim, composta por sujeitos envolvidos com a produção agrícola da cidade.

Mas, o fato de estar na gestão escolar por quatro anos e assumir a função como assessora técnica municipal do Conselho Municipal de Educação no ano de 2021, mudou completamente o tema da pesquisa, devido a aproximação com as políticas educacionais.

Ainda, o fator decisório para se propor a realizar esta pesquisa, se justifica pela aprovação da Lei do Fundeb Permanente, a qual atrela resultados das avaliações em larga escala com a distribuição de recurso financeiro. E a uma possível contradição em se avaliar para elevar a qualidade da educação e a modo de exposição dos resultados em forma de ranqueamento.

Para melhor compreender a discussão e as análises dos capítulos *a posteriori*, optou-se por construir esse capítulo metodológico, para descrever como a pesquisa foi desenvolvida. Assim, a próxima seção caracteriza a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR.

### 3.2. Caracterização da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR

O município de Cascavel é localizado na região Oeste do estado do Paraná, é considerada uma cidade de médio porte, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE) de 2022 possui uma população residente de 348.051 (trezentos e quarenta e oito mil e cinquenta e um) habitantes. A composição da população se caracteriza em sua maioria pela classe trabalhadora, sendo o salário médio mensal 2,4<sup>20</sup> salários-mínimos, ou seja, R\$ 3.030,00 (três mil e trinta reais), correspondente ao número de 154.251 (cento e cinquenta e quatro mil duzentos e cinquenta e um), 44,32%, pessoal ocupado<sup>21</sup>.

No que tange a Rede Pública Municipal de Ensino, vale destacar que em 2008, houve a primeira versão do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e a Educação para Jovens e Adultos. O qual se fundamenta no materialismo histórico-dialético (Marx e Engels) na teoria da pedagogia histórico-crítica (Saviani)<sup>22</sup>.

Salientamos que o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR não é foco da pesquisa, por hora. Contudo, a referência a aparece em diversos momentos, por se caracterizar como uma diretriz do trabalho docente, com a proposta teórica-metodológica e filosófica contra hegemônica. E ainda, por encontrarmos no processo de pesquisa a contradição de o Currículo ter este formato e a proposta de ensino se adequar a BNCC.

Outro ponto, de destaque é que a Rede Municipal de Ensino se integra ao Sistema Municipal de Ensino de Cascavel/PR (SME/CVEL), criado pela Lei Municipal Nº 5.694/2010, a qual regulamenta e estabelece a função de cada segmento no processo de escolarização da Rede.

Desta forma, seguindo a regulamentação do Sistema, a Rede Pública Municipal de Ensino é composta por 58 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e 64 escolas municipais, das quais no ano de 2023, seis ofertaram

<sup>20</sup> Dados referentes ao IBGE de 2022, retirados do site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/cascavel/panorama>

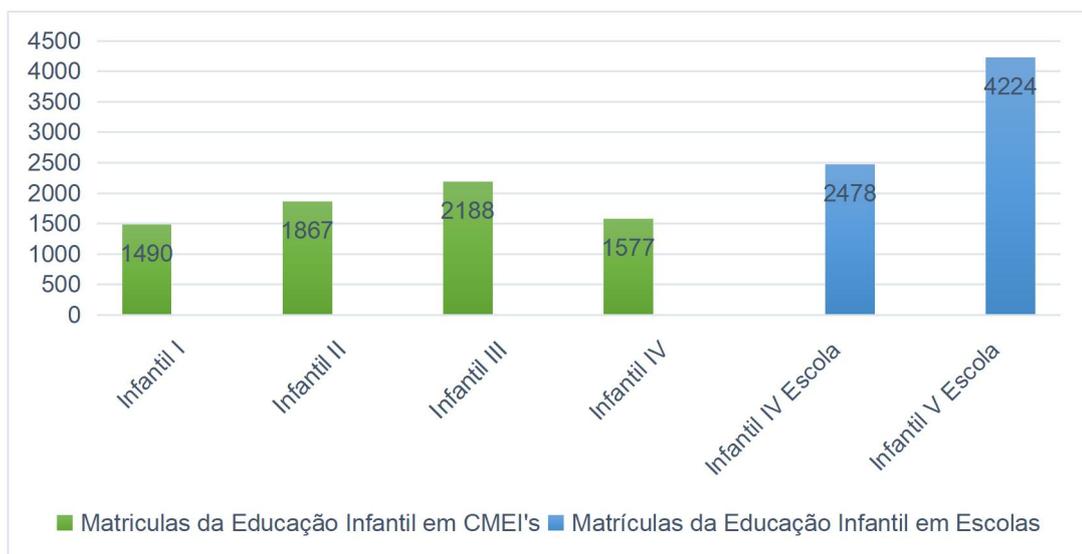
<sup>21</sup> Segundo o glossário do IBGE população ocupada é classificada como aquela que possui um vínculo empregatício de pelo menos uma hora de trabalho semanal, formal ou informal, remunerado.

<sup>22</sup> Para compreender melhor sobre o processo de construção e implementação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR, sugere-se a leitura de Mazaró (2018).

atendimento 100% na educação em tempo integral (ETI), 10 escolas do campo, 1 (uma) clínica escola para atendimento as crianças com transtorno espectro autista, 1 (um) Centro Municipal para atendimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há, ainda, atendimento de crianças (da Educação Infantil) em instituições de ensino privada por meio de credenciamento e por convênios com instituições sem fins lucrativos, por meio do Termo de Colaboração e Acordos de Cooperação com as Organizações da Sociedade Civil (OSC's).

De acordo com os dados da estatística escolar do mês de agosto de 2024<sup>23</sup>, são atendidas pela Rede Pública Municipal de Ensino na educação infantil:

**Gráfico 1 – Matrículas da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR:**

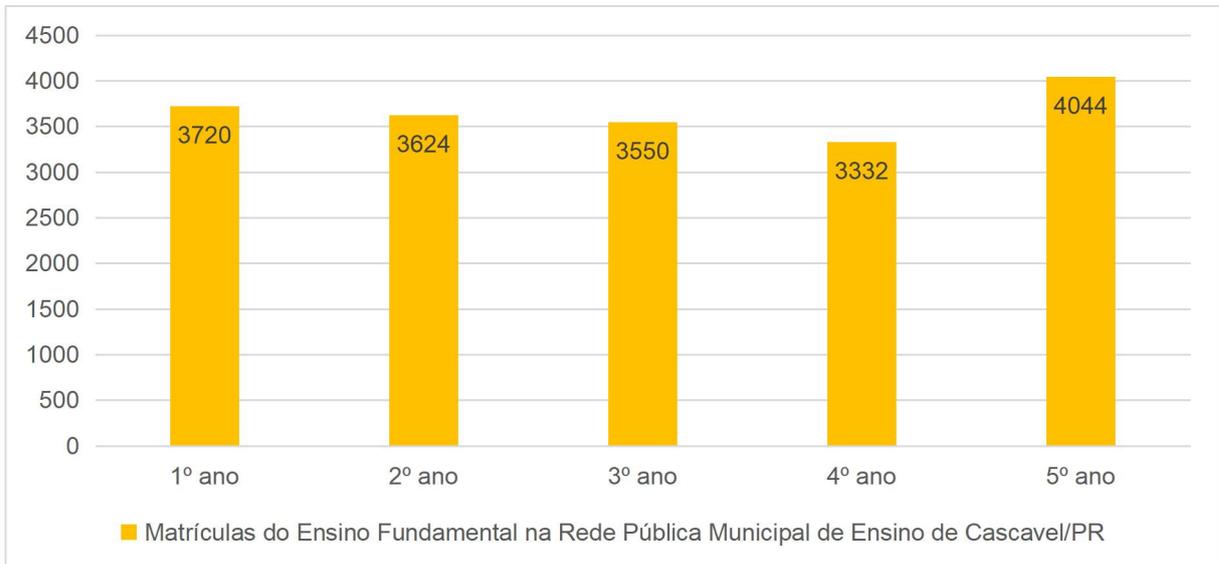


**Fonte:** Elaboração da autora, 2024. Dados da Estatística 2024.

A soma dos dados totaliza 13.824 matrículas na educação infantil em escolas e CMEIS da Rede Pública Municipal de Ensino, mas ainda é necessário considerar as 261 matrículas de crianças nas instituições que possuem convênio com OSC's. E, no que se refere ao número de matrículas através de credenciamento não constam dados no documento analisado. Em relação ao Ensino Fundamental – anos iniciais, os dados são:

<sup>23</sup> Conferir em: <https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/sem-med-divisao-de-documentacao-escolar-e-estatisticas-estatisticas>

**Gráfico 2 – Matrículas do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR:**



**Fonte:** Elaboração da autora, 2024. Dados estatísticos da página da Semed.

A Rede Pública Municipal de Ensino, de acordo com o documento analisado, atende no ensino fundamental – anos iniciais 18.270 alunos. Ao considerar 665 matrículas da Sala de Recursos Multifuncional que atendem as crianças com deficiência, 380 matrículas em atividades complementares<sup>24</sup>, 143 matrículas na Educação em Tempo Integral e as 206 matrículas da Educação de Jovens e Adultos, o ensino fundamental e suas modalidades possui 19.664 matrículas. Dos 32.715 alunos regularmente matriculados, 7.551 recebem auxílio do Programa Bolsa Família, representando 23,08% da totalidade de matrículas.

No que se refere a caracterização do quadro de trabalhadores da educação para atendimento dos estudantes matriculados na Rede, observou-se a seguinte composição:

**Quadro 5 – Cargos que compõe o quadro dos trabalhadores da educação no município de Cascavel/PR<sup>25</sup>**

<sup>24</sup> As atividades complementares são programas, projetos e atividades que as escolas desenvolvem em horário de contraturno, mas devido a carga horária de oferta e tempo do estudante na escola não caracteriza como Educação em Tempo Integral.

<sup>25</sup> Os dados apresentados nesta tabela são referentes ao mês de outubro de 2024, correspondem ao total de servidores do município de Cascavel de acordo com o Portal da Transparência, ou seja, não representa o total de trabalhadores da educação que estão desenvolvendo as atribuições do cargo diretamente com alunos da Rede.

<b>Cargo</b>	<b>Jornada semanal de trabalho</b>	<b>Nível de escolaridade exigida para o cargo</b>	<b>Quantidade de profissional na Rede</b>
Professor de Educação Infantil	40h	Normal superior/formação docente	832
Professor	20h	Superior completo/ Pedagogia	2705
Secretário Escolar	40h	Ensino Médio Completo	65
Instrutor de Informática	40h	Técnico	90
Monitor de biblioteca	40h	Superior Completo/ Pedagogia	55
Agente de apoio	40h	Nível médio	622

**Fonte:** Elaboração da autora, 2024. Dados retirados do 7º Relatório Técnico de Monitoramento e Acompanhamento do Plano Municipal de Educação de Cascavel (2015-2025).

Segundo o 7º Relatório Técnico de Monitoramento e Acompanhamento do Plano Municipal de Educação de Cascavel (2015-2025)<sup>26</sup> a quantidade de professores (20h) é de 1.654 com pós-graduação, os que ocupam o cargo de professor de educação infantil (40h) totalizam 591 com pós-graduação. Ainda, segundo o documento, a Rede Pública Municipal de ensino tem contratados 118 professores (20h) e 8 professores de educação infantil com mestrado e 3 professores (20h) com doutorado (Cascavel, 2023).

Para a função de coordenador pedagógico, seja de escola ou dos CMEIS é necessário participar do processo de seleção, realizar uma prova escrita e passar por uma entrevista, ambas as etapas são de caráter eliminatório. E, para exercer a função de diretor deve-se atender o disposto na Lei Municipal nº 7.410/2022 – a qual dispõe sobre o processo de escolha dos diretores das unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, sendo os critérios para a candidatura: a) curso de gestão escolar ofertado pela Semed.

Ao contextualizar a Rede Pública de Ensino foi optado por realizar um questionário com os diretores, coordenadores e professores dos 5º anos, a fim de

<sup>26</sup> Os dados apresentados no 7º Relatório de Monitoramento (2023) não são claro, pois há uma quantidade de professores de educação infantil/ professores com pós-graduação e outras referências para o mesmo cargo utilizando a terminologia especialização. Nesta pesquisa, adotaremos o quantitativo referente aos professores de educação infantil/professores com pós-graduação.

analisar segundo a percepção deles, quais impactos as condicionalidades do artigo 14 da Lei Federal nº 14.113/2020 tem refletido na organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, na próxima seção apresentamos sobre a pesquisa de campo.

### 3.3. Da pesquisa de campo

Para realização da pesquisa adotamos uma abordagem qualitativa, sendo realizada por meio da coleta de dados e sua contextualização diante dos fenômenos desenvolvidos a partir das condicionalidades expressas no Art. 14 em seus incisos I,<sup>27</sup> II, III, IV e V da Lei Federal Nº 14.113/2020. Onde analisamos, em que medida a legislação supracitada está impactando na gestão, organização escolas e no processo de ensino e aprendizagem da Rede.

Para além dos documentos e orientações publicados em meios oficiais da Secretaria Municipal de Educação e demais sites governamentais, buscamos através dos questionários respondidos pelos diretores escolares, coordenadores pedagógicos e os professores das turmas do 5º ano das Escolas Públicas Municipais da Rede Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR, por meio de formulário *online*, elaborado no *Google Forms*, coletar informações para investigar a pertinência e extensão dos efeitos do objeto pesquisado, transcrevendo em dados a realidade materializada para atender a legislação e receber a complementação financeira do Valor Aluno Ano Redução de Desigualdades (VAAR), sendo este recurso vinculado à aferição da qualidade de ensino da Rede Pública Municipal de Educação, por meio da avaliação em larga escala.

Apesar da função de diretor e coordenador pedagógico ser ocupada por sujeitos no cargo de professor, optou-se realizar dois questionários: um para os gestores escolares, uma vez que eles estão em uma função administrativa/pedagógica e participam de reuniões as quais recebem orientações referente a organização escolar, outro para professores das turmas do 5º ano, por receberem as orientações pedagógicas e realizarem os encaminhamentos em sala de aula.

<sup>27</sup> A condicionalidade IV não foi computada devido a pandemia na avaliação realizada em 2021.

Trata-se de um questionário semiestruturado, os quais, cada questionário possui três blocos, sendo o primeiro é caracterizado por questões de múltipla escolha, as quais buscam reconhecer o maior nível de formação acadêmica, tempo de Rede Pública Municipal de Ensino, tempo de trabalho na mesma escola, tempo na função de diretor ou coordenador pedagógico escolar, se foi diretor eleito ou indicado, se o quadro de funcionários está completo e tempo como professor da turma de 5º ano, o objetivo é reconhecer o público participante.

O segundo bloco também é composto por questões de múltipla escolha e de escala, sendo elas apresentadas no quadro abaixo:

**Quadro 6 – Perguntas dos questionários encaminhados as escolas da Rede:**

	<b>Questão</b>	<b>Público</b>	<b>Objetivo</b>
1.	Enquanto gestão escolar, você considera que a SEMED tem realizado ações no âmbito pedagógico, administrativo e na instância colegiada (APPS e Conselho Escolar) com a finalidade de que a comunidade compreenda as políticas de financiamento e a aplicação das avaliações externas (IDEB, Prova Paraná, Prova Cascavel)? Alternativas: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	Diretores e Coordenadores Pedagógicos Escolares	Parte dos princípios da gestão democrática e o objetivo dessa pergunta é analisar se a Semed tem realizado formações com a comunidade escolar para formular um consenso coletivo sobre a importância das avaliações em larga escala.
2.	Nos últimos dois anos, você considera que houve alguma mudança no conteúdo das reuniões administrativas e pedagógicas em detrimento das avaliações externas (IDEB, Prova Paraná, Prova Cascavel)? Alternativas: <input type="checkbox"/> resultado das avaliações externas é assunto de toda reunião. <input type="checkbox"/> mudou completamente. <input type="checkbox"/> poucas mudanças.	Diretores e Coordenadores Pedagógicos Escolares	Analisar se há repetição do discurso, por parte da Semed, em face do aumento do índice de desenvolvimento.
3.	Considerando os encaminhamentos pedagógicos (os quais direcionam o processo de ensino e aprendizagem) realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Cascavel/PR, eles têm contribuído para: Assinale a(s) alternativa(s) que corresponde(m) com a sua opinião. <input type="checkbox"/> fortalecer o processo de ensino, visando uma educação emancipadora. <input type="checkbox"/> elevar a nota do Índice de	Diretores, Coordenadores Pedagógicos Escolares e Professores do 5º ano	Analisar como a escola, neste momento sendo representada por diretores, coordenadores pedagógicos escolares e professores compreendem as intervenções que a Semed tem realizado nas escolas

	Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município. ( ) supervisionar e acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino. ( ) incentivar todas as áreas do conhecimento, com foco na aprendizagem do aluno.		
4.	Você considera que as formações continuadas ofertadas pela SEMED asseguram a compreensão da fundamentação teórica - metodológica do Currículo para Rede Pública Municipal de Educação. Alternativas: ( ) sim ( ) não	Diretores, Coordenadores Pedagógicos Escolares e Professores do 5º ano	Analisar se os grupos de respondentes reconhecem o proposta teórica-metodológica do Currículo para Rede Pública Municipal de Cascavel e se eles percebem os impactos após a sua adequação a BNCC. Condicionalidade V do Art. 14.
5.	Você considera que houveram mudanças nas formações continuadas ofertadas pela SEMED nos últimos quatro anos? Alternativas: ( ) poucas mudanças ( ) muitas mudanças <sup>28</sup>	Diretores, Coordenadores Pedagógicos Escolares e Professores do 5º ano	Relacionar as respostas da pergunta anterior com as respostas desta questão; Analisar consistência das respostas.
6.	Seu conhecimento sobre a política de financiamento da Educação Básica e pública é: Considere 0 (zero) para nenhum e 10 (dez) tem conhecimento necessário para compreender as políticas de financiamento.	Diretores, Coordenadores Pedagógicos Escolares e Professores do 5º ano	Analisar o conhecimento que os sujeitos têm sobre as políticas de financiamento da educação.
7.	Qual (is) condicionalidade (s) você percebe estar presente em seu dia a dia na sala de aula?	Diretores, Coordenadores Pedagógicos Escolares e Professores do 5º ano	Verificar se os sujeitos percebem mudanças no cotidiano escolar em detrimento das condicionalidades.
8.	Em sua opinião, em que medida as condicionalidades expressas no art. 14 impactam na gestão e organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem da Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR. Considere 0 para nenhum impacto e 10 para impactam diretamente.	Diretores, Coordenadores Pedagógicos Escolares e Professores do 5º ano	Verificar se os sujeitos reconhecem os impactos das condicionalidades do art. 14
9.	Caso você tenha a compreensão de que sim, as condicionalidades expressas no art. 14 possuem	Diretores, Coordenadores Pedagógicos Escolares	Detectar segundo a percepção dos respondentes onde

<sup>28</sup> Essa questão possui a opção de justificar a resposta no questionário para diretores e coordenadores pedagógico escolares.

	<p>impactos na gestão, na organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem da Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR.</p> <p>Assinale abaixo os impactos que você tem observado.</p> <p>( ) as condicionalidades impactaram na redistribuição da carga horária dos componentes curriculares, reduzindo o horário de aula dos componentes curriculares de Ciências, História e Geografia e aumentando as aulas de Língua Portuguesa e Matemática.</p> <p>( ) houve o impacto de nos últimos dois anos intensificar a aplicação das avaliações em larga escala (IDEB, Prova Paraná e Prova Cascavel) nas turmas dos 5º anos.</p> <p>( ) impactou no redirecionamento do trabalho pedagógico com a justificativa de elevar a meta de proficiência da escola/município.</p> <p>Caso haja na sua percepção, algum impacto que não foi considerado pelos pesquisadores, por favor, poderia descrevê-los no espaço abaixo:</p>	e Professores do 5º ano	eles observam os maiores impactos.
10.	Você participou de alguma formação ofertada pela SEMED sobre o Fundeb Permanente e as condicionalidades de complementação do VAAR nos últimos dois anos?	Diretores, Coordenadores Pedagógicos Escolares e Professores do 5º ano	Verificar se houve alguma formação por parte da Semed explicando sobre as políticas de financiamento.
11.	Você considera que através das avaliações em larga escala (IDEB, Prova Paraná) há uma contribuição efetiva para a redução das desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais? Alternativas ( ) sim ( ) não	Diretores, Coordenadores Pedagógicos Escolares e Professores do 5º ano	Analisar qual a percepção dos respondentes referente a condicionalidade III do Art. 14 em relação aos questionários socioeconômicos.

**Fonte:** Elaboração da autora, 2024.

A última questão, compondo o bloco 3 do questionário, é uma pergunta dissertativa, sendo ela: Em sua opinião as avaliações externas (IDEB, Prova Paraná e Prova Cascavel) contribuem para o processo de ensino e aprendizagem? O objetivo é analisar as percepções dos diretores, coordenadores pedagógicos escolares e professores do 5º ano, sobre a contribuição, ou não, das avaliações em larga escala no processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, foi encaminhado um *e-mail* com o *link* de acesso ao questionário para as 58 escolas habilitadas em participar da pesquisa. O e-mail foi encaminhado novamente para as escolas, outras duas vezes. Assim como, foi encaminhado para Semed e para o Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (Siprovel) solicitando a eles a divulgação da pesquisa. Não obstante, foram realizadas ligações para as instituições de ensino, explicando a importância da participação na pesquisa e solicitando que fosse respondido o questionário.

Assim, chegamos ao número total de participantes, resultando em dez diretores, quatro coordenadores pedagógicos escolares e treze professores. Por meio da participação dos diretores e coordenadores pedagógicos escolares foi possível identificar a localização, o número de alunos matriculados e o Nível Socioeconômico (NSE) das escolas em que os participantes da pesquisas trabalham, sendo representado no quadro abaixo.

**Quadro 7 – Caracterização das escolas que os respondentes estavam na direção/coordenação pedagógica escolar<sup>29</sup>**

<b>Escola</b>	<b>Localização</b>	<b>Nº de alunos matriculados</b>	<b>Nível socioeconômico</b>
Escola 1	Rural	101	Médio-alto
Escola 2	Rural	126	Médio-alto
Escola 3	Urbana - Central	444	Médio-alto
Escola 4	Rural	141	Médio-alto
Escola 5	Urbana - Central	491	Médio-alto
Escola 6	Urbana - Central	326	Médio-alto
Escola 7	Urbana-Periférica	707	Médio-alto
Escola 8	Urbana-Periférica	289	Médio-alto
Escola 9	Urbana-Periférica	264	Médio-alto
Escola 10	Urbana - Central	288	Médio-alto
Escola 11	Urbana - Central	343	Médio-alto
Escola 12	Urbana - Periférica	542	Médio-baixo
Escola 13	Urbana - Periférica	923	Médio-alto

**Fonte:** Elaboração da autora, 2024. Dados retirados do Censo Escolar 2023.

<sup>29</sup> A escola 8 o diretor e o coordenador pedagógico escolar responderam ao questionário, por isso, justifica-se a caracterização de treze escolas.

Os dados coletados foram analisados de acordo com a metodologia da análise de conteúdo de Bardin (1977), sendo estruturado em três fases:

I) Pré-análise a fase inicial, que por meio da coleta de documentos (leis, portarias, resoluções, entre outros) e textos (dissertações, teses e artigos científicos) extraídos de fontes como a Base de Teses e Dissertações, plataforma Scielo, CAPES e Google Acadêmico, assim como livros produzidos pela academia. E a partir da leitura flutuante, obter as primeiras percepções sobre o que já foi produzido sobre o objeto da pesquisa, por esse contato escolher quais serão os textos e documentos que irão compor o referencial teórico da dissertação, o qual será detalhadamente exposto na Seção de Revisão Bibliográfica da Literatura;

II) Exploração do material: composição das unidades de registro e unidades de contextos, ou seja, são as aproximações entre os dados coletados e o objeto de pesquisa, compondo sua categorização e alinhamento;

III) Tratamento dos resultados obtidos/ interpretação: nesse momento serão realizadas as análises dos dados por meio de interpretação e inferências.

Concorda-se com De Souza *et al.* (2010) a análise dos dados, tem como objetivo compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno, é nesse sentido que buscamos desenvolver nossa pesquisa

Ainda, utilizamos de Análise Categrial (Bardin, 1977), a qual objetiva a descrever o conteúdo das respostas às questões dispostas no questionário, encaminhado nos *e-mails* das escolas, para que diretores, coordenadores pedagógicos escolares e professores do 5º ano, pudessem responder, contribuindo com está pesquisa. Justifica-se o uso desse recurso de análise, por nos possibilitar melhor exploração, compreensão e discussão das respostas obtidas.

## 4. PERCEPÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES SOBRE AS CONDICIONALIDADES

Este Capítulo refere-se a pesquisa de campo realizada por meio de questionário, utilizando como ferramenta o Google Forms. Optamos por esse mecanismo, devido a seu fácil acesso por meio da internet e não interrupção da dinâmica do trabalho desenvolvido nas escolas.

Ao se pensar e propor um questionário *online*, o intuito foi poder alcançar maior número de participantes. Ainda, assim em um universo de 58 (cinquenta e oito) escolas, conseguimos a participação de 10 (dez) diretores, 4 (quatro) coordenadores pedagógicos escolares e 13 (treze) professores, dos quais serão apresentadas as percepções que os participantes têm em relação aos impactos do art. 14 da Lei Federal 14.113/2020, Fundeb Permanente, em relação a complementação financeira, o VAAR, ao qual apresentaremos nas seções a seguir.

A sistematização das análises das respostas dos participantes está organizada da seguinte forma: grupo 1 (um) - Equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos escolares) e grupo 2 (grupo) - professores. Contudo, antes de apresentarmos e analisarmos sobre as percepções dos participantes, apresentamos brevemente a caracterização dos respondentes na seção a seguir, de acordo com as questões do bloco 1 respondidas pelos respondentes.

Considerando as especificidades de percepção a partir das diversas atribuições que exercem na da escola, foram formuladas questões diferentes para cada grupo, conforme apontado anteriormente no Quadro 08, para melhor atender a realidade de cada função/cargo.

A primeira seção caracteriza o grupo de respondentes que participaram da pesquisa de campo. A segunda seção apresenta as percepções dos participantes sobre os impactos das condicionalidades do art. 14 da Lei nº 14.113/2020 na gestão, organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem e pôr fim a terceira seção discute os impactos para além da percepção desses sujeitos.

### 4.1. Caracterização dos participantes

Conforme destacado anteriormente, participaram da pesquisa de campo 27 pessoas, sendo 10 diretores escolares, 4 coordenadores pedagógicos escolares e

13 professores<sup>30</sup> das turmas do 5º ano. Destacamos que duas participações foram desconsideradas, uma por a pessoa responder não estar ciente dos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mesmo concordando em participar da pesquisa. Deste modo, o TCLE foi pré-requisito para participação, por isso, justifica-se a inviabilização das análises de suas respostas, e outra, por não se enquadrar nos critérios de inclusão, não sendo possível considerar sua participação.

O bloco um do questionário, foi formulado para caracterizar os participantes da pesquisa. Assim, para o Grupo de diretores e coordenadores pedagógicos escolares, foram realizadas questões sobre o maior nível de formação docente, tempo de serviço na Rede Pública Municipal de Ensino, tempo de serviço aproximado na escola, qual sua função, diretor ou coordenador pedagógico escolar, quanto tempo de função na direção, ou na coordenação escolar. Ao se tratar da função de diretor, há uma questão sobre se ele(a) foi indicado pela Semed ou eleito pela comunidade escolar, e por fim se há falta de servidores/funcionários na escola.

Ao analisar as respostas recebidas dos diretores escolares, grupo de diretores, composto por 10 (dez) participantes, observa-se a seguinte composição:

**Figura 2 – Composição do grupo de diretores participantes:**



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

<sup>30</sup> Na apresentação das respostas as questões da pesquisa de campo, adotamos as siglas D para diretor escolar, C para coordenador pedagógico escolar e P para professor e utilizamos ordem numérica para diferenciá-los.

Sobre o nível maior nível de formação acadêmica, oito participantes responderam que sua maior formação acadêmica é em nível de especialização (pós-graduação) e dois em nível de mestrado, ou seja, pressupõe um nível de formação e conhecimento para além do ofertado nos cursos de graduação.

Em relação ao processo de escolha, quando questionados se foram eleitos pela comunidade escolar (servidores da instituição de ensino e pais de alunos regularmente matriculados), oito passaram por eleição e dois foram indicados pela Semed, o que caracteriza, ainda, que o processo de escolha por meio da escolha da comunidade até o momento prevalece.

No que se trata ao tempo de trabalho ininterrupto na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, nenhuma das respostas apresentou tempo inferior há cinco anos. Deste modo, a atual gestão tem condições de reconhecer as possíveis mudanças que ocorreram na organização escolar a partir da aprovação da Lei nº 14.113/2020, com a implementação da complementação da União do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR).

O que não se repete quando questionados sobre o tempo de trabalho sem interrupção na mesma escola, onde um participante está trabalhando a menos de um ano na instituição, três respondentes até cinco anos, outros quatro até dez anos, um até quinze, e, por fim, um até 20 anos. Os respondentes que possuem menos tempo de trabalho contínuo na mesma escola, podem não perceber as possíveis mudanças realizadas pela equipe escolar em detrimento das condicionalidades do Fundeb Permanente. Apesar, de todas as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino receberem a mesma orientação por parte da Semed, os desdobramentos das orientações em cada instituição de ensino pode ocorrer de maneiras diferentes.

Sobre o tempo em que ocupam a função de diretor escolar, quatro estavam em seu primeiro mandato, ou seja, menos de dois anos na gestão. Outros quatro estavam no segundo mandato, tempo inferior a quatro anos de mandato, e, dois há mais de treze anos nesta função. O que representa, o quantitativo de 80% dos participantes não possuem mais de quatro anos na gestão.

Em relação a falta de profissionais, quando questionados se o quadro funcional da escola está completo, cinco diretores responderam que sim, o quadro está completo. Outros cinco responderam que não, o quadro funcional não está completo, sendo a defasagem em cinco escolas municipais no cargo de professor, monitor de biblioteca, outras duas escolas apresentam *déficit* no cargo de secretário

escolar e uma está sem atendimento no laboratório de informática, devido à falta de instrutor de informática.

No que se trata da participação dos coordenadores pedagógicos escolares, obtivemos ao todo, cinco participações. Contudo, pelos critérios de exclusão delimitados no projeto de pesquisa e submetido à Plataforma Brasil, uma destas participações não se encaixa, por se caracterizar como um coordenador de Escola Municipal do Campo, com turmas de 4º e 5º ano multianos<sup>31</sup>, a qual não participa do processo de avaliação do SAEB, logo não atende aos critérios de inclusão, sendo necessário não considerar sua participação neste momento da pesquisa.

Deste modo, totalizamos quatro respondentes na função de coordenador pedagógico escolar. Sendo caracterizado da seguinte forma:

**Figura 3 – Composição do grupo de coordenadores participantes:**



**Fonte:** Elaboração da autora, 2024.

<sup>31</sup> As turmas multianos ou turmas justapostas é uma realidade no município de Cascavel-PR recorrente nas Escolas Municipais do Campo em turmas consideradas pela Semed com poucas matrículas.

Como podemos observar na Figura 3, das quatro participações, três a maior formação acadêmica é a nível de pós-graduação lato senso (especialização) e um o pós-graduação stricto-senso (mestrado).

Quanto ao tempo de serviço na Rede Pública Municipal, dois participantes indicaram ter até dez anos de trabalho na Rede Pública Municipal de Ensino, e, outros dois mais de vinte anos. Em relação ao tempo de trabalho na mesma escola um respondeu ter menos de um ano e três até cinco anos.

Ao responderem à questão sobre o quadro funcional de servidores, oito participantes afirmaram estar com falta de Professor de Apoio Pedagógico (PAP), Regente 3 (R3)<sup>32</sup> das turmas de 1º e 2º ano, falta de monitores de biblioteca e professores, sendo uma destas faltas na turma do 5º ano, a qual quem estaria realizando atendimento seria a professora do reforço escolar.

Já o Grupo de professores, obtivemos o número de catorze participantes, sendo desconsiderada uma participação por não assinar o TCLE. A organização do bloco 1 (um) para os professores foi sistematizada com questões diferentes, é composto por sete perguntas, questionando sobre o maior nível de formação acadêmica, carga horária de trabalho, vínculo empregatício, tempo de serviço na Rede Pública Municipal de Ensino, tempo de serviço na mesma escola, quantidade de alunos e tempo de serviço com a turma do 5º ano. Das quais as respostas serão apresentadas a seguir:

**Figura 4 – Composição do grupo de professores participantes:**

<sup>32</sup> No município de Cascavel a organização dos componentes curriculares no Ensino Fundamental - anos iniciais deste 2023 é da seguinte forma Regente 1 (R1) Língua Portuguesa e Matemática, Regente 2 (R2) História, Geografia e Ciências e Regente 3 (R3) Língua Espanhola, Arte e Educação Física para as turmas de 3º, 4º e 5º ano, as turmas do 1º e 2º ano estende a carga horária dos componentes curriculares de Arte e Educação Física. Fonte: Portaria nº 282 de 28 de novembro de 2024 - GAB/SEMED



**Fonte:** Elaboração da autora, 2024.

Em relação ao grupo de professores, dos treze participantes, dez apresentam o maior nível acadêmico a pós-graduação (especialização) e três o mestrado. Sobre o vínculo empregatício com o município de Cascavel, onze são contratados pelo regime estatutário, um vínculo de contrato temporário e um possui dobra de padrão<sup>33</sup>.

No que tange ao tempo de Rede Pública Municipal de Ensino, dois apresentam ter mais de vinte anos de trabalho, três até vinte anos, outros dois até quinze anos, um até dez anos e quatro até cinco anos. Já quando questionados ao tempo de escola, três participantes estão lotados na mesma escola até quinze anos, três até dez anos, quatro até cinco anos, e, três estão lotados na mesma escola menos de um ano.

No que diz respeito a quantidade de alunos atendidos por esses professores, há uma variação na composição das turmas, tendo de 15 a 30 alunos, sendo das

<sup>33</sup> A dobra de padrão no município de Cascavel, foi uma medida administrativa, devido à falta de professores. Sendo assim, autorizou-se o contrato de um servidor estatutário para atender em outro período, por meio de hora-extra.

catorze turmas<sup>34</sup>, onze estavam compostas entre 25 a 30 alunos regularmente matriculados.

Nessa dimensão de dez diretores, quatro coordenadores pedagógicos escolares e treze professores das turmas do 5º ano, totalizando 27 professores(as)<sup>35</sup>, é composto o grupo de participantes, que em sua maioria representa por meio de suas respostas, estar na Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel-PR, no período de implementação das atuais políticas de financiamento da educação básica atrelados aos resultados das avaliações em larga escala.

Deste modo, esses sujeitos contribuíram na construção desta dissertação, expondo por meio de palavras suas percepções sobre em que medida o financiamento condicionado a indicadores de melhoria da qualidade do ensino aferidos pelo SAEB impactam na gestão, na organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Cascavel/PR, as quais serão analisadas na subseção a seguir.

#### 4.2. Percepção dos participantes

Para abordar a percepção dos participantes pertencentes a equipe gestora, se faz necessário pontuar sobre que tipo de gestão estamos falando. Nesse sentido, reiteramos que a partir da Constituição Federal (1988) em seu art. 206 inciso VI, prevê a gestão democrática do ensino público. Nessa seara, a Lei Municipal nº 5.694/2010, a qual cria e regulamenta o Sistema Municipal de Ensino de Cascavel, em seu Art. 3º aponta “a educação escolar fundamenta-se nos seguintes princípios” [...] “VI - gestão democrática do ensino, na forma desta Lei” [...].

Libâneo (2007) caracteriza três concepções de organização e gestão da escola a técnica-científica, a autogestionária e a democrática-participativa. A técnico-científica está estruturada na hierarquia de cargos e funções, seu objetivo é otimizar a eficiência dos serviços escolares. Nessa concepção, é possível identificar os princípios da administração empresarial, a qual não busca compreender o contexto social, histórico, econômico e ambiental, o trabalho está voltado para a busca de resultados. A concepção autogestionária, na qual as decisões são descentralizadas

<sup>34</sup> Um professor participante, respondeu atender a turma da manhã no período matutino e vespertino. Por isso, justifica-se o total de catorze turmas.

<sup>35</sup> Considera-se professores(as) devido ao cargo originário do sujeito na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR, embora estejam enquanto diretores e coordenadores pedagógicos escolares, são professores.

e coletivas, não há uma representação de autoridade, segue o princípio de autogestão e auto-organização. E, por fim, a concepção democrática- participativa, se caracteriza por um conjunto de ações coletivas, de tomadas de decisão que buscam o objetivo comum.

A Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR, está organizada nos princípios de uma gestão escolar democrática e participativa. As Escolas Municipais e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), contam em sua organização, com colegiados que envolvem a comunidade escolar, sendo o Conselho Escolar e a Associação de Pais, Professores e Servidores (APPS).

O Conselho Escolar é colegiado que tem caráter deliberativo, consultivo, fiscalizador e mobilizador, regulamentado pela Lei Municipal nº 6.116/2012. Contém como representantes professores, profissionais da educação não-docente, representantes legais dos alunos regularmente matriculados nas instituições públicas municipais de ensino, alunos regularmente matriculados na Escola, com nove anos completos, ou a completar até o dia das eleições, sendo o diretor escolar membro nato.

A APPS é um órgão com caráter jurídico, sem fins lucrativos, com representatividade de representantes legais dos alunos, professores e profissionais da educação não-docentes. Sua função é gerenciar em conjunto com a direção escolar os recursos financeiros centralizados, caixa próprio da instituição, e, descentralizados, recursos advindos do Fundo Rotativo<sup>36</sup>, Educação Conectada, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), entre outros recursos que a escola recebe. Todas as prestações de contas são feitas para esta associação e posteriormente apresentada em assembleias gerais à comunidade escolar.

Outro conselho instituído nas instituições de ensino públicas municipais, é o Conselho de Classe<sup>37</sup>, o qual tem caráter deliberativo, de cunho pedagógico. Por meio desse coletivo, é possível analisar o processo de ensino-aprendizagem da escola, reavaliando as práticas pedagógicas, ou seja, é onde chega-se ao cerne de todo o processo educativo, o aluno.

<sup>36</sup> É um programa municipal de repasse financeiro que ocorre bimestralmente regulamentado por meio da Lei Municipal 6.560/2015.

<sup>37</sup> O Conselho de Classe é composto pela direção e coordenação pedagógica escolar, docentes e profissionais da educação não docentes. Sendo aberto para participação da comunidade escolar.

É neste contexto, que as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino estão inseridas. Logo, ao partir dos pressupostos da gestão democrática, toda tomada de decisão, se faz necessário a discussão e aceitação do coletivo. Por isso, buscamos contemplar todos os órgãos colegiados nas perguntas encaminhadas ao grupo de diretores e coordenadores pedagógicos escolares.

Dos catorze respondentes, doze consideram que a SEMED tem realizado ações no âmbito pedagógico, administrativo e nas instâncias colegiadas (APPS e Conselho Escolar) com a finalidade de que a comunidade compreenda as políticas de financiamento e a aplicação das avaliações externas (IDEB, Prova Paraná, Prova Cascavel). Os outros dois consideram que não. Contudo, quando questionados se já participaram de alguma formação ofertada pela SEMED sobre o Fundeb Permanente e as condicionalidades da complementação do VAAR nos últimos dois anos, os catorze participantes afirmaram que sim, o que não se repete com o grupo de professores do 5º ano, dos treze participantes, cinco já participaram e oito não, representando 29.63% das respostas obtidas. Deste modo, com base nas respostas podemos concluir que a Semed tem realizado formações sobre as avaliações em larga escala e financiamento da educação, mas não incluiu a totalidade dos professores das turmas de 5º ano.

A formação sobre o tema é necessária para que os professores compreendam o contexto da constituição das políticas educacionais, sobretudo sob a vinculação da complementação VAAR e ICMS-Educação atrelados a proficiência das avaliações em larga escala. Embora, aproximadamente um terço dos respondentes não tenha participado de nenhuma formação, eles percebem os impactos que as condicionalidades do Art. 14, Lei Federal Nº 14.113/2020.

De acordo com a percepção dos respondentes as condicionalidades mais notadas na escola foram: nove respostas indicam todas as condicionalidades, três apontam a condicionalidade V, a qual trata do referencial teórico alinhado com a BNCC, assim como, outros três respondentes consideram as condicionalidades I, II e V<sup>38</sup>, sendo a I sobre o processo de escolha de diretores e II a participação de pelo menos 80% dos estudantes nos exames do SAEB, os outros sujeitos manifestaram suas percepções em nas condicionalidades I, II, IV e V (duas respostas),

<sup>38</sup> Condicionalidade I. eleição de diretores por competência e mérito; II. participação de pelo menos 80% dos alunos matriculados nas provas do SAEB; III. Redução das desigualdades; IV) ICMS-Educação e V. alinhamento do Currículo com a BNCC.

condicionalidade II e V (uma resposta), condicionalidade I, II, III e IV (uma resposta), Condicionalidade IV e V (uma resposta), Condicionalidade II e V uma resposta), Condicionalidade I e II (uma resposta), Condicionalidade I e V (uma resposta), Condicionalidade II (uma resposta), Condicionalidade III (uma resposta). Nessa questão, apenas um participante deixou de responder, os demais, todos, percebem a manifestação das condicionalidades do Art.14 na gestão, organização escolar e processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, ao analisarmos a totalidade das respostas é possível identificar das vinte e cinco respostas obtidas, vinte e duas consideram perceber a condicionalidade V presente no âmbito escolar. Outros dezesseis participantes apontam a condicionalidade II, sobre a presença dos estudantes nos dias de aplicação da avaliação em larga escala. Na sequência a condicionalidade I, sobre o provimento da função de diretor escolar, com catorze indicações.

Deste modo, constatamos que a maioria dos sujeitos percebem os impactos das condicionalidades no espaço escolar. Em sua maior parte, na condicionalidade relacionada ao alinhamento do Currículo com a BNCC, participação de pelo menos 80% dos estudantes nas avaliações do SAEB e do provimento da função de diretor escolar.

A fim de verificar sobre o conhecimento que os respondentes têm em relação ao financiamento da educação, foi elaborada uma questão para que eles assinalassem na régua de 0 a 10 qual o conhecimento deles referente a política de financiamento da Educação Básica. Deste modo, chegamos a seguinte caracterização, dois sujeitos que indicaram o ponto nove, treze consideram o ponto sete, seis o ponto seis e seis o ponto cinco a nível de conhecimento sobre as políticas de financiamento. Mesmo quase um terço dos participantes não terem participado de nenhuma formação sobre políticas de financiamento, nenhuma resposta indicou conhecimento inferior a cinco. Aqui faz-se necessário pontuar que de forma geral as respostas conduzem ao entendimento de que gestores, coordenadores e professores estão cientes e são conhecedores das políticas educacionais e de seus desdobramentos na realidade da escola. Mas seria essa a realidade dos demais trabalhadores da Rede?

Mas, ao responderem à questão sobre a opinião deles se as formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel/PR (SEMED) asseguram a compreensão da fundamentação teórica - metodológica do

Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino, quinze sujeitos consideram que a maioria assegura, outros quatro consideram que sim, sete se manifestaram apontando que poucas formações garantem a proposta e um afirma que não.

O que nos leva a refletir em relação a concepção dos participantes em relação ao Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR, uma vez que eles percebem as alterações em detrimento da Base Nacional Comum Curricular, mas não as identificam nas formações continuadas ofertadas pela Semed.

Outra questão que segue essa abordagem, foi se os diretores e coordenadores pedagógicos escolares consideram se houve mudanças nas formações continuadas ofertadas pela Semed nos últimos quatro anos, e a manifestação do diretor 3 foi a seguinte:

Ecletismo teórico é muito forte nas formações, algumas se destacam positivamente, porém outras fica evidente que o palestrante não tem domínio da teoria do Currículo apresentando ecletismo teórico.

De acordo com a proposta teórico-metodológica do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2020), o qual embasa e direciona todo o processo de ensino e aprendizagem, a perspectiva teórico-metodológica do deste documento norteador da prática pedagógica é pautada:

[...] nos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, com o aporte filosófico no Materialismo Histórico-Dialético, reiterando a concepção de educação, de ser humano e de sociedade, com a finalidade de garantir a todos os alunos a apropriação do conhecimento científico e, para isso, é fundamental identificar e compreender os elementos culturais que precisam ser assimilados, bem como a forma mais adequada para desenvolver o trabalho pedagógico que favoreça o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com vistas à emancipação humana (Cascavel, 2020, p. 1-2).

E ainda, garantido por meio do Plano Municipal de Educação de Cascavel (PME/CVEL 2015-2025), Lei Municipal nº 6.496/2015, em seu art. 2º, inciso IV, meta do Ensino Fundamental:

Garantir formação continuada de qualidade para aprofundamento teórico e metodológico nas áreas do conhecimento, em consonância com o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel aos profissionais do magistério e da educação que atuam no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, considerando as especificidades e as necessidades, a partir de 2015, sendo contínua e de caráter Permanente (Redação dada pela Lei nº 6.869/2018).

Ao se tratar do Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, cabe destacar sua sistematização coletiva realizada pela Semed e grupos de professores. Contudo, o que está no papel muitas vezes não reflete na prática. Duarte (2021, p. 8) problematiza: “Haveria lugar na pedagogia histórico-crítica para o conceito de reprodução?” e segue duas linhas de argumentação, em ambas a resposta é não. Logo, não há possibilidade de incorporação da lógica reprodutivista na Pedagogia Histtórico-Crítica, pressupostos teóricos e metodológicos do Currículo. Deste modo, como fazer para garantir o que diz a legislação?

Outra característica presente na Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel, é que a Semed tem investido fortemente nos últimos anos em seminários, no ano de 2024 foi ofertado seminários de boas práticas, alfabetização, ensino fundamental, educação especial, educação infantil, entre outros<sup>39</sup>, um tipo de formação *express*<sup>40</sup>, não se caracterizando um processo contínuo de formação continuada.

Outra resposta sobre o Currículo foi a do diretor 11 onde ele aponta que:

Após a alteração do Currículo, alinhado à BNCC, percebe-se um esvaziamento de conteúdos e a preocupação em aumentar os índices, apenas. Não há formação para compreensão do referencial teórico, principalmente direcionado aos professores novos, admitidos neste período. Neste ano, principalmente, houve uma crescente em relação às formações via plataformas online, em "parcerias" com outras redes de ensino (governo do estado, por exemplo), onde se tem trabalhado conteúdos totalmente desconexos e contraditórios com os referenciais do Currículo. Houve muita mudança também na formação continuada para a Educação Infantil; nos últimos 3/4 anos percebe-se um direcionamento totalmente equivocado, contrário ao que preconiza o referencial curricular da Rede, desconsiderando a periodização do desenvolvimento infantil no intuito de alfabetizar ainda na educação infantil.

Sobre o aumento nos índices, Saviani (2020) aponta a centralidade que assumiu as avaliações em larga escala, por meio de testes padronizados, na organização da educação nacional, e ainda, indica que o encargo desta norma é ajustar a educação pública brasileira aos parâmetros estabelecidos pelos testes padronizados.

<sup>39</sup> Dados retirados dos informativos da Semed. Disponíveis em: <https://cascavel.atende.net/cidadao/pagina/sem-ed-informativo-2024> - acesso em 30 de janeiro de 2025.

<sup>40</sup> Termo utilizado pela autora para se referir a formações ofertadas à Rede de Ensino sem retomadas das discussões, momento de formação limitada, composta por falas de uma hora e meia/ duas horas, muitas vezes sem abrir para diálogo.

Ao olhar as condicionalidades do Art. 14 da Lei nº 14.113/2020 é possível evidenciar a indicação do professor Dermeval Saviani, quando todos os sistemas de ensino regulamentam a aplicação de avaliação em larga escala nas redes públicas de ensino, com a justificativa de monitoramento e aferição da qualidade de ensino.

Em relação a plataformização das formações continuadas a Secretaria Municipal de Educação aderiu ao Programa Educa Juntos, o qual dispõe de formação continuada *online*, material de apoio pedagógico, promove seminários e também avalia o desempenho das turmas do 2º e 5º ano, e, aplica uma avaliação diagnóstica nas turmas do 2º ao 5º ano, por meio da Prova Paraná. Além de outras formações em formato de plataforma que os professores da Rede têm recebido e não são ofertadas pela Semed.

No questionário para o grupo de professores de 5º ano há uma questão sobre em quais áreas do conhecimento (componente curricular) se concentraram as formações continuadas dos últimos doze meses. Por ser uma pergunta de múltipla escolha, todas as áreas do conhecimento foram assinaladas, mas os componentes curriculares mais indicados foram língua portuguesa e matemática com oito participantes, história seis indicações, geografia e ciências quatro marcações, educação física e outras áreas do conhecimento três respostas, artes dois participantes e espanhol um respondente.

Nota-se que o maior número de formação continuada é nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, ambos são avaliados pelo IDEB, IQEP e Prova Cascavel, indicando uma centralidade na oferta das formações para os R1<sup>41</sup>(Língua Portuguesa e Matemática). Para Freitas (2018):

Nesse processo, são feitas duas reduções: na primeira, reduz-se o foco do que se considera uma “boa educação” para o que se considera como uma “boa aprendizagem”, entendida como uma coleção de habilidades e competências em disciplinas básicas (usualmente português e matemática) (Freitas, 2018, p. 82-83)

Foi sob esse discurso, ancorado na LDBEN 9.394/1996, art. 32 inciso I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” que houve a reorganização dos componentes curriculares, ficando a encargo do R1 o ensino de língua portuguesa e matemática, responsabilização. E os demais componentes curriculares de

<sup>41</sup> Ver nota de rodapé 31.

responsabilidade do R2 (História, Geografia e Ciências) e R3 (Arte, Educação Física e Espanhol), segmentação do processo educativo, dividido em três partes, avaliados por três sujeitos.

Para o grupo de diretores e coordenadores pedagógicos escolares foi questionado se eles consideram que houve alguma mudança no conteúdo das reuniões administrativas e pedagógicas em detrimento das avaliações externas (IDEB, Prova Paraná, Prova Cascavel) nos últimos dois anos, onze respostas indicaram que o resultado das avaliações externas é assunto em toda reunião, dois responderam que mudou completamente e um considerou que houve poucas mudanças.

Nessa seara, ambos os grupos ao responderem à questão sobre em que medida as condicionalidades expressas no Art. 14 impactam na gestão e organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem da Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR, considerando a escala de 0 para nenhum impacto e 10 para impactam diretamente, as respostas obtidas são as seguintes:

**Figura 5 - Percepção dos participantes de 0 a 10 em que medida as condicionalidades do art.14 impactam na gestão e organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem**



**Fonte:** Elaboração da autora, 2024.

É possível observar na imagem acima que doze sujeitos consideram que as condicionalidades do Art. 14 impactam diretamente no dia a dia da escola (44,44%). Os demais reputam em menor proporção, até chegar ao respondente D10 o qual considera a métrica dois para responder à questão. O que nos faz cogitar a possibilidade de não haver impactos na unidade de ensino a qual o diretor é responsável. Contudo, ao analisar o macro das respostas do sujeito no questionário,

as quais são sempre diretas, sem uso de muitas palavras, seu tempo de serviço na Rede Pública Municipal de Ensino, a localidade privilegiada da Escola a qual ele está diretor e a forma que ocupa esta função, consideramos que sua resposta não impacta na dimensionalidade total das demais. Assim, ainda que não seja possível qualquer tipo de generalização, devido ao número de participantes, arriscamos afirmar que é perceptível pelos respondentes o impacto das condicionalidades do Art. 14 na realidade da gestão e por conseguinte das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

Os participantes ao responderem à questão sobre se eles consideram que as condicionalidades do Art.14 do Fundeb Permanente possuem impactos na gestão, na organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem, dezenove participantes consideram que houve impacto no redirecionamento do trabalho pedagógico com a justificativa de elevar a meta de proficiência da escola/município, ou seja, ao estar atrelado o Fundeb e a avaliação externa, há impactos e mudanças que são condicionadas e refletem no trabalho pedagógico.

Ainda, propomos uma questão dissertativa no questionário, em relação a percepção dos participantes, se eles consideram que as avaliações externas (IDEB, Prova Paraná e Prova Cascavel) contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, as percepções novamente se dividem, sendo respostas diretas sem complementações sujeitos responderam três não e dois sim. As demais respostas possuem muitas camadas a serem analisadas, das quais destaca-se:

*D2 Contribuem, **no entanto** temos que direcionar o trabalho de modo que não fique cansativo e sem qualidade, **temos que criar estratégias e utilizar essas avaliações para trabalhar de formas diferenciadas os conteúdos e não somente simulados e gabaritos**. Creio que através das avaliações é possível verificar o desenvolvimento do aluno, e o que o professor pode estar redimensionando, para que se efetive a aprendizagem. (grifo nosso)*

*P8 Em parte, sim. Devido à pressão por parte da SEMED, em alcançar bons resultados, muitos professores se concentram apenas em aplicar simulados com a intenção de "treinar" o aluno para as provas.*

Nitidamente a resposta do D2 e o P8 indicam a realização de simulados com as turmas avaliadas para se obter bons resultados, transformando o processo formativo dos educandos em treinos. O que Chirinéa e Brandão (2015) consideram como uma ressignificação das avaliações em larga escala, promovendo a adaptação

do ambiente escolar, dos conteúdos curriculares, em busca de mostrar resultados. Nesse sentido, o P11 considera:

*P11 Penso que sempre a versão positiva, afinal das contas nossos futuros alunos participarão de provas como estas, vestibulares, concurso, etc., porém, a cobrança intensa para bons resultados nessas avaliações, acaba deixando a desejar as produções textuais, a escrita de modo geral, a elaboração de respostas adequadas para questionamentos. Assim o aluno acaba sendo treinado para a escolha da resposta, e que muitas vezes ele escolha a mais próxima, não desenvolvendo no aluno a capacidade de síntese.* (grifo nosso)

O professor 11 indica a cobrança intensa, o esvaziamento do processo de ensino e aprendizagem e o treinamento para escolher a resposta certa. Dessa forma, a escola deixa de cumprir com sua função social, ou seja, não consegue exercer sua função de acordo com o que preconiza o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino. Os participantes P1 e D3 se manifestam de maneiras diferentes, mas seguindo a mesma prerrogativa em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Para o D3:

D3 Não como estão sendo efetivadas na materialidade. Estão desgastando as crianças que ficam cansadas de tantos simulados e avaliações e os conteúdos e conceitos científico acabam ficando em segundo plano, pois treinar para avaliação apresenta-se como prioridade. Os conteúdos trabalhados de maneira mecânica e decorada para avaliações não é sinônimo de aprendizagem, pois os alunos não conseguem consolidar e se apropriar dos conceitos/conteúdos científicos. Apenas decoram para as provas e depois fica evidente que não houve aprendizagem efetiva.

O respondente D3 traz um alerta importante, a exposição precoce das crianças as avaliações em larga escala e o impacto psicológico que isso pode causar aos educandos. O participante P12 também relatou sobre a cobrança e a pressão em cima de professores e crianças. Por meio dessa resposta visualizamos a organização escolar verticalizada, e a responsabilidade dos resultados é de quem está na sala de aula. Logo, os gestores deixam de lado uma gestão participativa e para assumir uma gestão de eficiência, com o objetivo de alcançar os resultados. Aqui percebemos os princípios do neoliberalismo invadindo a realidade da escola.

Além de apresentar a precarização do processo de ensino e aprendizagem, reduzindo-o a atender as normas técnicas do processo dos testes padronizados. Assim como os participantes P1 e P5 relatam:

P1 Não...atrapalham, pois precisamos correr com conteúdo para atender ao que a prova solicitará... ensinar vai muito além de passar conteúdo.

P5 Não. É muito difícil trabalhar todos os conteúdos complexos em um trimestre. Acabamos não nos aprofundando e dando atividades de fixação como gostaríamos.

Os participantes D4 e D8 consideram que as avaliações em larga escala contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, mas, ambos relatam sobre as desigualdades de condições iniciais, quer seja pensando nos educandos com deficiência, ou nas escolas com maior vulnerabilidade social:

*D4 Sim, de certa forma, a cobrança intensa sobre as metas e índices, obriga e formalização a necessidade da cobrança de se trabalhar os conteúdos em sala, mas q infelizmente **está longe de serem avaliações preparadas pensando nas particulares dos alunos inclusos, o que acaba prejudicando esses estudantes e consequentemente a nota alcançada** (grifo nosso).*

*D8 Num aspecto geral SM, **porém deve-se considerar as especificidades** (grifo nosso).*

Em suas respostas o não respeito as particularidades/ especificidades, uma característica comum por se tratar das avaliações em larga escala. Contudo, pode-se caracterizar como uma prática discriminatória e desigual, ao não ofertar condições para que os estudantes realizem a prova. O que se torna contraditório, uma vez que a condicionalidade III do Art. 14 verifica a redução das desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais por meio do SAEB. Nesse sentido Bauer (2015) aponta que:

*...as experiências escolares pregressas da população são diferenciadas, de modo que aquelas que tiveram menos ou nenhuma experiência anterior com a escola (em geral a parcela mais pobre e discriminada da sociedade) têm menos condições de formular uma crítica que induza a escola a melhorar (Bauer, 2015, p. 1379).*

Sendo assim, a aferição da redução das desigualdades, por meio dos questionários socioeconômicos, não garantem que elas reduzam ou inexistam, ao contrário, ao divulgar os resultados obtidos por meio das avaliações em larga escala, incentiva-se a exclusão em série dos estudantes que não atingem a meta estabelecida, ou ainda, a escola deixa de receber matrículas devido a sua nota baixa, outra hipótese é aumento da evasão escolar, por alunos com dificuldades de

aprendizagem não conseguirem alcançar o restante da turma. Nesse sentido, o D9 se manifesta da seguinte forma:

Não. Pois a responsabilidade pelos resultados das avaliações acaba sendo atribuída apenas aos sujeitos, de maneira isolada, desconsiderando todo o processo enquanto prática social. Percebe-se que acabam se acentuando as diferenças, reforçando graus de comparação entre uma instituição e outra, quando o objetivo deveria ser repensar as estratégias para a igualdade de condições.

A resposta deste participante traz algumas categorias já discutidas nessa dissertação, a primeira delas é sobre a responsabilização do sujeito, típico da perspectiva neoliberal, a qual emprega o *accountability* como executor, não considerando as condições sociais do educando. A segunda é sobre acentuar as diferenças e reforço à competitividade, como se todos estivessem no mesmo ponto de partida de modo equitativo, o que na sociedade capitalista torna-se inviável. E por fim, a comparação e a concorrência entre escolas do mesmo sistema de ensino, o que reforça o caráter classificatório dessas avaliações.

Para Stofells (2022) o ensino está cada vez mais voltado para as avaliações, sob o *modus* utilitarista e competitivo. O participante D5 relata sobre a desigualdade de condição em se ter um bom resultado e punição da escola. Observa-se aqui a lógica mercadológica sendo aplicada na educação pública, a meritocracia.

*D5 Sim, as avaliações contribuem para o processo de ensino e de aprendizagem, o que não contribui para a educação é a forma de punir a escola (comunidade com menor desempenho), acredito que estamos na contramão uma vez que a escola com menor desempenho necessita de mais investimentos, mais atenção, e não é o que acontece.* (grifo nosso)

Segundo Laval (2018, p. 18) “o neoliberalismo escolar resultou numa verdadeira guerra entre classes para entrar nas “boas escolas” de um sistema escolar e universitário cada vez mais hierarquizado e desigualitário”. Tal “guerra” é incentivada por meio de faixas em frente as escolas que tiveram “bons” resultados, reconhecimento e premiação às escolas que alcançam ou superaram a meta. O foco não se trata da aprendizagem do estudante, ou seja, não se caracteriza como uma abordagem qualitativa, mas sim quantitativa, cujo interesse são os números. Nessa seara, o participante P9 sugere que as avaliações “*contribuem de forma insatisfatória uma vez que o foco parece estar nas notas e números e não nos dados qualitativos quanto a aprendizagem*”.

Nota-se também, por meio da opinião manifestada que as avaliações em larga escala vinculada a complementação financeira aos que atingirem a meta é uma prática excludente, segundo o participante D5 ele considera que as avaliações contribuem, mas deveria ser ao contrário, primeiro teria que haver mais investimento, mais atenção e segundo ele não é o que acontece. Nesse sentido, o respondente P6 aponta que *“faltam investimentos em formação, infraestrutura escolar e outros recursos educacionais”*.

Ao analisarmos as respostas dos diretores e coordenadores escolares pedagógicos, das treze escolas participantes dessa pesquisa, constata-se a falta de profissionais em oito, ou seja, três quartos das participações. Em relação a formação continuada não há um consenso dos participantes sobre se estas estão de acordo com a perspectiva teórico-metodológica do Currículo. E ainda, observa-se nas respostas obtidas o maior número de formações são direcionadas para os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática. Logo, confirma-se que na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel as escolas não estão em situação igualitária de partida, assim o momento da chegada possivelmente não será o mesmo.

Desta forma, para melhor compreender as ações da Semed a partir dos resultados das avaliações em larga escala, propusemos no questionário uma questão de assinalar, em relação aos encaminhamentos pedagógicos realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR, para o que eles têm contribuído, dez respondentes assinalaram a alternativa, elevar a nota do IDEB do município, oito sujeitos consideram que as orientações são para supervisionar e acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos da Rede, cinco respondentes reputaram as ações da Semed tem incentivado, todas as áreas do conhecimento, com foco na aprendizagem do aluno, quatro marcaram a alternativa sobre as ações estarem voltadas para a ampliação do número de avaliações externas (Prova Brasil, Prova Paraná e Prova Cascavel). Nenhum dos participantes consideram que as ações da Semed visam fortalecer o processo de ensino, promovendo uma educação emancipadora. Para Soligo (2013):

A falta de apropriação dos processos de avaliação em larga escala, por professores, gestores e sociedade é um dos problemas mais relevantes. A divulgação também vem se constituindo em um agravante a seus limites, por tornar pública apenas parte das avaliações concretizadas nos resultados, podendo servir a interesses

diferentes dos projetados inicialmente. O próprio distanciamento da forma de coleta de dados, através de teste padronizado (Prova Brasil), acaba por não considerar a multiplicidade de realidades do país (Soligo, 2013 p. 56).

A condicionalidade III refere-se à redução das desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica. Nesse sentido, elaboramos uma pergunta para verificar se os respondentes consideram que através das avaliações em larga escala há uma contribuição efetiva para redução das desigualdades. Portanto, apresentaremos as respostas por grupo. Os respondentes na função de diretor e coordenador pedagógico escolar, seis consideram que sim que através das avaliações em larga escala há uma contribuição efetiva para redução das desigualdades, oito apontam que não.

Já o grupo de professores todos reputam que não há contribuição efetiva na redução das desigualdades em sala de aula por meio das avaliações em larga escala. Nessa mesma questão, deixamos em aberto caso algum participante quisesse justificar sua resposta. Dos treze professores, seis justificaram a resposta com as seguintes considerações:

**Quadro 8 – Respostas da pergunta sobre redução das desigualdades**

<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
P1	Aumenta consideravelmente pois há somente uma preocupação com a nota, não com ofertar efetivamente o aprendizado da leitura, escrita e interpretação. Somente quantificar acertos. E também, não há uma padronização em todas as escolas como a prova preconiza. A escola que se preocupar em ensinar os conteúdos efetivamente, terá piores resultados pois não conseguiram passar todos os conteúdos para a prova. Temos aí uma dificuldade quantidade x qualidade... Informação x aprendizado.
P2	Acredito que as avaliações externas não levam a uma redução efetiva das desigualdades na nossa sociedade, visto que é levado em consideração somente a nota final.
P6	Não, pois os resultados deveriam ser usados de forma construtiva, evitando a punição e focando no apoio e desenvolvimento das escolas e professores.
P7	Não avalia a realidade do aluno, nem é o foco dessas avaliações.
P10	A contribuição efetiva é os estudantes se desenvolverem em todas as suas dimensões. Muito além dos conteúdos avaliados nas avaliações externas.
P11	Uma avaliação onde só marca-se "X", não é possível avaliar na íntegra um aluno, porém cumpre a função da qual a avaliação (IDEB) foi criada.

**Fonte:** Elaboração da autora, 2024.

Observamos por meio das percepções dos professores a necessidade de repensar o fator social das avaliações em larga escala, respeitando as particularidades dos educandos com deficiência e as especificidades de cada escola, haja vista que o desenvolvimento não ocorre de modo linear. E, novamente há menção sobre o caráter quantitativo dessas avaliações.

Quando o P11 aponta que a avaliação “*cumpre a função da qual a avaliação foi criada*”, cabe um sinal de alerta, do modo como os docentes e comunidade escolar entendem por função do IDEB, ou seja, de modo isolado, sem considerar os fatores sociais, econômicos e históricos que constituíram o Índice. Ainda, salienta-se o projeto hegemônico burguês que por vezes se consolidam por meios das políticas sociais, neste caso na educação. Sabendo que os moldes que delineam tais avaliações estão imbricados na perspectiva neoliberal, em uma sociedade de classes desigual. Sendo assim, questiona-se: Como avaliar de forma íntegra o processo de escolarização a partir da avaliação em larga escala?

Por fim, optamos por deixar livre a voz dos professores, no sentido de que caso houvesse, segundo a percepção deles, algum impacto que não foi considerado pelos pesquisadores, os participantes poderiam descrever. Das seis contribuições, quatro se refere a saúde mental, uma sobre o aligeiramento do processo de ensino e aprendizagem e outra sobre a dificuldade de lidar com diferentes etnias, os outros sete respondentes, não se manifestaram.

#### 4.3. Para além das percepções: as condicionalidades do Art. 14 da Lei Federal nº 14.113/2020 (Fundeb Permanente) no município de Cascavel-PR

Nesta subseção é apresentado e discutido sobre a implementação das condicionalidades do Artigo 14 da Lei Federal nº 14.113/200 na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR, no qual a Semed para garantir o recebimento da complementação VAAR do Fundeb Permanente desenvolveu e tem desenvolvido diversas ações na educação pública cascavelense.

**4.3.1 Condicionalidade I:** *provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho.*

O município de Cascavel cumpre com a condicionalidade I, por meio da reformulação da Lei Municipal nº 6.407/2014, sendo está substituída pela Lei Municipal Nº 7.410 de 09 de setembro de 2022, mas, seu processo de sistematização passou longe de ser calmo e tranquilo. No entendimento do Sindicato da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Siprovel, de alguns membros da Comissão e parte da categoria dos professores o município já dispunha de uma lei<sup>42</sup> de diretores que a atendia o exposto na condicionalidade I, o que gerou uma discussão acerca da motivação da reelaboração da lei.

O que ensejou a discussão foi em relação aos critérios técnicos de mérito e desempenho, na Lei Municipal Nº 6.407/2014 em seu Art. 4º. trata do que é necessário o professor/professor de educação infantil necessita para se candidatar-se, especificamente no inciso XI, dispõe: “Tenha obtido nota igual ou superior a 7,0 na última avaliação de desempenho, seja como Professor Regente, seja na Função de Diretor de Escola ou de CMEI, seja Coordenador de Escola ou CMEI, seja como Coordenador Pedagógico Municipal” (Cascavel, 2014). Nesse sentido, a avaliação de desempenho realizada pela Secretaria Municipal de Educação, já contemplaria a exigência desta condicionalidade.

Mas, alguns membros discordaram desse entendimento e defenderam a tese de que seria necessário realizar uma prova escrita e posterior entrevista aos possíveis candidatos. Após algumas discussões entre os membros da Comissão e manifestações dos professores/professoras de educação infantil da Rede, retirou-se a entrevista, permanecendo a prova escrita.

A Lei Municipal Nº 7.410 de 09 de setembro de 2022, dispõe sobre o processo de escolha dos diretores das instituições de ensino da Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR. Nessa legislação estão expressos os requisitos que devem ser atendidos para participar do processo de eleição para a função de diretor escolar (escola ou CMEI) na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: a) no caso das escolas o interessado deve ter dois vínculos estatutários de 20h no cargo de professor; b) no caso dos CMEIS um vínculo no cargo de professor de educação infantil.

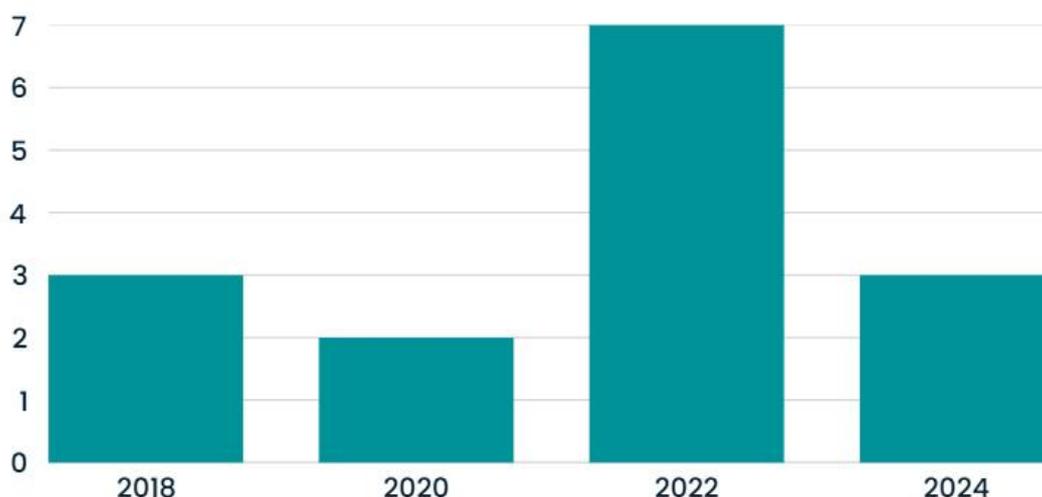
<sup>42</sup> Lei Municipal Nº 6.407 de 20 de outubro de 2014.

Em relação ao fluxo do processo de seleção, segundo a Lei Municipal que o regulamenta, é necessário participar das quatro fases, quais sejam:

- I) Fase I: é exigido a participação no curso de gestão escolar para candidatos, promovido pela Semed, com participação mínima de 75% e elaborar um Plano de gestão ao final do curso, o qual será analisado;
- II) Fase II: realizar a avaliação escrita, realizada pela Semed, e, se atingir no mínimo 60% da pontuação, estará apto para se inscrever na próxima etapa;
- III) Fase III: o sujeito interessado deverá se inscrever como candidato a função de diretor escolar em uma única unidade escolar, protocolando todos os documentos exigidos no Art. 8º;
- IV) Cumpridas todas as fases acima o sujeito interessado poderá concorrer ao pleito candidatando-se na Escola ou CMEI, por meio de eleição por escrutínio, sendo o voto secreto, ou poderá ser indicado a qualquer tempo pela Secretaria, desde que no candidato da instituição de ensino desista da função, não haja candidato habilitado ou não cumpra com suas funções e seja afastado.

Ao analisar os editais que dispõe sobre o resultado das eleições para diretores de escolas e CMEIS da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, observamos que das 64 escolas, duas não possuem diretores escolares, quem responde por estas escolas são coordenadores pedagógicos escolares, juntamente com algum designado da Semed, trata-se de duas Escolas do Campo com menos de cinquenta alunos, as demais organizam o processo eleitoral de acordo com o que prevê a legislação. Ainda assim, as instituições de ensino que não tiverem candidatos para a direção ou se o candidato porventura perder para o não, cabe a Semed fazer a indicação. Elaboramos o gráfico abaixo para apresentar o número de indicações realizadas pela Semed nos processos eleitorais de 2018, 2020, 2022 e 2024 nas escolas municipais da Rede.

**Gráfico 3 – Quantidade de indicações realizadas pela Semed nos processos eleitorais dos anos 2018; 2020; 2022 e 2024**



**Fonte:** Elaboração da autora, 2024. Dados dos editais da Semed.

A maior incidência de indicações para diretor escolar na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel ocorreu no processo eleitoral do ano de 2022, com sete indicações realizadas pela Semed. Em outros anos o número de indicações foram duas escolas (2020) e nos anos de 2018 e 2022 houve três indicações<sup>43</sup>.

Os dados apresentados não representam que houve menos procura pela função de diretor em detrimento da reconfiguração da Lei.

**4.3.2 Condicionalidade II:** *participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica.*

Considerando que a avaliação em larga escala realizadas pelo SAEB ocorrem em dia letivo, partimos do pressuposto que todas as crianças deveriam participar, exceto por algum motivo de doença. Contudo, estudos Souza (2018) apontam que alunos com deficiência matriculados em salas de ensino regular, são deixados de fora das avaliações em larga escala.

<sup>43</sup> Não é possível indicar os motivos ou os critérios que embasam as escolhas da Semed nas indicações para ser indicado(a) para a função de diretor(a). As indicações foram realizadas por não haver candidato(a) nas Escolas ou por desistência do exercício da função.

Realizamos o mapeamento dos quatro últimos ciclos (2017; 2019; 2021 e 2023) do IDEB da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR, os dados são o seguinte:

**Figura 6: Nota/Meta do IDEB dos quatro últimos ciclos( 2017, 2019, 2021 e 2023):**

ESCOLA MUNICIPAL	2017 IDEB - META	2019 IDEB - META	2021 IDEB - META	2023 IDEB - META
ADOLIVAL PIAN - EI EF	7,2 - 6,2	7,2 - 6,5	6,7 - 6,7	7,5 -
ALMIRANTE BARROSO - EI EF	7,2 - 7,0	7,5 - 7,2	7,3 - 7,4	7,4 -
ALOYS JOAO MANN - EI EF	6,9 - 6,3	7,4 - 6,6	6,9 - ?	7,2 -
ANA NERI - EI EF	5,9 - 5,9	6,4 - 6,2	6,2 - 6,4	6,5 -
ANIBAL LOPES DA SILVA - EI EF	5,9 - 6,0	5,3 - 6,3	5,4 - 6,5	6,5 -
ARTUR CARLOS SARTORI - EI EF	6,1 - 5,9	6,4 - 6,2	6,4 - 6,4	6,6 -
ATILIO DESTRO - EI EF	5,6 - 6,0	6,2 - 6,2	5,9 - 6,5	6,3 -
DA TRANSPARÊNCIA - EI EF****	-	-	6,1 -	7,5 -
DIVA VIDAL - EI EF	7,3 - 6,7	7,0 - 6,9	7,3 - 7,1	7,7 -
DIVANETE ALVES DE BRITO DA SILVA - EI EF	*	6,3 - 6,2	5,9 - 6,5	6,5 -
DO CAMPO AQUILES BIBLIO - EI EF	6,5 - 6,0	7,2 - 6,3	6,2 - 6,5	6,8
DO CAMPO ARTHUR OSCAR MOMBACH - EI EF	6,9 - 6,6	6,5 - 6,9	7,0 - 7,1	6,7 -
DO CAMPO CARLOS DE CARVALHO - EI EF	6,9 - 5,6	7,1 - 5,9	7,2 - 6,2	9,2 -
DO CAMPO JOSE BONIFACIO - EI EF	*	6,2 - 6,8	6,1 - 7,0	6,9 -
DO CAMPO JOSE DE ALENCAR - EI EF ***	-	-	-	-
DO CAMPO JOSE SILVÉRIO DE OLIVEIRA	6,3 - 6,3	5,9 - 6,5	6,3 - 6,7	6,9 -
DO CAMPO SÃO FRANCISCO DE ASSIS - EI EF	6,5 - 5,7	5,2 - 6,0	6,5 - 6,3	7,4 -
DO CAMPO TEREZA P BERNARDINI - EI EF	6,7 - 6,0	6,9 - 6,2	6,0 - 6,5	6,0
DO CAMPO TOMAZ ANTONIO GONZAGA - EI EF***	-	-	-	-
DO CAMPO ZUMBI DOS PALMARES - EI EF*****	5,7 -	5,5 - 5,9	6,5 - 6,2	6,9 -
DULCE PERPETUA PIEROZAN TAVARES - EI EF	6,3 - 6,1	6,1 - 6,4	5,8 - 6,6	7,2 -
EDISON PIETROBELLI - EI EF	6,6 - 6,2	6,6 - 6,4	6,0 - 6,6	6,3 -
EMILIA GALAFASSI - EI EF	7,5 - 6,9	7,6 - 7,1	7,1 - 7,3	7,9 -
FLORENCIO CARLOS DE A NETO - EI EF	*	6,5 - 6,5	*	6,3 -
FRANCISCO VAZ DE LIMA - EI EF	5,8 - 5,9	5,8 - 6,2	5,3 - 6,4	5,6 -
HERCOLES BOSQUIROLLI - EI EF	7,6 - 6,6	8,1 - 6,9	7,5 - 7,1	8,6 -
HERMES VEZZARO - EI EF	*	6,2 - 6,5	6,4 - 6,7	6,9 -
INGLACIR DE LURDES FARINA - EI EF	6,7 - 6,5	6,7 - 6,7	6,7 - 6,9	7,6 -
IRENE RICKLI - EI EF	*	5,5 - 5,9	5,5 - 6,1	*
ITA SAMPAIO - EI EF	7,0 - 6,6	6,8 - 6,9	6,7 - 7,1	7,9 -
JOSE BALDO - EI EF	6,5 - 6,5	6,6 - 6,6	6,3 - 6,8	7,7 -
JOSE HENRIQUE TEIXEIRA - EI EF	6,4 - 5,5	6,1 - 5,7	6,3 - 6,0	6,1 -
JUSCELINO KUBITSCHKEK - EI EF	*	5,8 - 6,9	5,9 - 7,1	6,4 -
LUIS CARLOS RUARO - EI **	7,1 - 6,3	*	*	*

MANOEL LUDGERO POMPEU - EI EF	6,9 - 6,8	6,8 - 7,0	6,8 - 7,2	6,9 -
MARIA FANY QUESADA DE ARAUJO - EI EF	7,0 - 7,0	6,9 - 7,2	6,8 - 7,4	7,2 -
MARIA MONTESSORI - EI EF	7,6 - 6,8	7,6 - 7,0	*	7,4 -
MARIA TERESA DE ABREU FIGUEIREDO - EI EF	6,0 - 5,4	6,4 - 5,7	5,8 - 6,0	6,2 -
MARIO PIMENTEL DE CAMARGO - EI EF	6,2 - 6,5	6,2 - 6,7	6,2 - 6,9	6,9 -
MAXIMILIANO COLOMBO - EI EF	6,6 - 6,4	7,1 - 6,6	*	7,1 -
NEIVA EWALD - EI EF	6,2 - 6,3	6,9 - 6,5	6,1 - 6,7	5,8 -
NICANOR SILVEIRA SCHUMACHER - EI EF	*	6,8 - 6,7	6,5 - 6,9	6,6 -
NOSSA SRA DA SALETE - EI EF	5,8 - 6,0	6,3 - 6,3	5,9 - 6,5	6,5 -
PROFESSOR ADEMIR CORREA BARBOSA - EI EF	6,4 - 5,9	6,4 - 6,1	6,2 - 6,4	7,2 -
PROFESSORA ARMINDA TEREZA VILLVOCK - EI EF	7,2 - 6	7,0 - 6,2	6,3 - 6,5	6,9 -
PROFESSORA DILAIR S FOGACA - EI EF	*	7,2 - 6,1	6,5 - 6,4	7,4 -
PROFESSORA DULCE ANDRADE SIQUEIRA CUNHA - EI EF	6,2 - 6,1	6,4 - 6,4	5,8 - 6,6	6,3 -
PROFESSORA GLADIS MARIA TIBOLA - EI EF	7,3 - 6,8	7,3 - 7,0	7,5 - 7,2	7,1 -
PROFESSORA IVONE VARELA DOS PASSOS - EI EF	*	6,8 - 6,4	6,3 - 6,6	6,8 -
PROFESSORA KELLY C C T MIRANDA E M PROFA EI EF	6,5 - 6,0	6,7 - 6,3	5,7 - 6,5	7,3 -
PROFESSORA MARIA APARECIDA FAGNANI - EI EF****			6,2 -	5,6 -
PROFESSORA MARIA DOS PRAZERES NERES DA SILVA - EI EF	6,4 - 5,5	6,3 - 5,7	6,2 - 6,0	6,4 -
PROFESSORA MARIA FUMIKO TOMINAGA - EI EF	6,3 - 6,2	5,9 - 6,4	6,1 - 6,7	5,9 -
PROFESSORA MICHALINA KIÇULA SOCHODOLAK - EI EF	7,2 - 6,1	7,2 - 6,4	6,2 - 6,6	7,4 -
QUINTINO BOCAIUVA E M EI EF	5,8 - 5,9	6,1 - 6,1	6,1 - 6,4	6,6 -
REVERENDO DARCI M GONCALVES E M EI EF	6,8 - 6,9	6,7 - 7,1	6,7 - 7,3	6,9 -
ROBERT FRANCIS KENNEDY E M EI EF	7,1 - 7,0	6,7 - 7,2	6,9 - 7,4	7,2 -
ROMILDA L WIEBELING E M EI EF	*	6,9 - 6,9	6,7 - 7,1	8,0 -
RUBENS LOPES E M EI EF	6,6 - 6,5	6,3 - 6,7	6,8 - 6,9	7,4 -
TEOTONIO VILELA E M EI EF	6,7 - 6,5	6,9 - 6,8	7,2 - 7,0	7,7 -
TEREZINHA PICOLI CEZAROTTO - EI EF	6,5 - 6,5	6,9 - 6,7	6,2 - 6,9	6,7 -

Elaborado pela autora, dados retirados da plataforma do Qedu (2017; 2019; 2021 e 2023).

Ao analisar a figura 06 observamos que nos últimos quatro últimos ciclos (2017, 2019, 2021 e 2023) da aplicação desta avaliação houve 14 (catorze) casos de não participação por não atendimento a algum critério do SAEB, o que pressupõe não atender as matrizes de referência para aplicação da Prova Brasil. No ano de 2023 todas as escolas participaram.

O município de Cascavel-PR desde 2011 conta com o Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar, mas só foi regulamentado pela Lei Municipal nº 6.955/2019 e passou por alterações no ano de 2024 representadas na Lei Municipal nº 7.645/2024, o qual visa garantir a frequência e permanência dos estudantes em idade obrigatória.

Deste modo, escolas e CMEIS da Rede Pública Municipal de Ensino encaminham ao Programa os casos de que excedem cinco faltas consecutivas ou sete alternadas no período de trinta dias. Além dos esforços realizados pela equipe escolar em garantir maior participação dos estudantes nos dias das avaliações, tem-se o operacional, por meio do Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar<sup>44</sup>.

O município de Cascavel atendeu essa condicionalidade.

**4.3.3 Condicionalidade 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.*

Para aferição deste condicionante são considerados quatro categorias a medida do nível socioeconômico, sendo utilizado a metodologia de cálculo do INSE, medida de categorização de raça e o desempenho do SAEB, sendo verificado por meio de comparação de um ciclo ao outro, ou seja, é comparado os 25% com o INSE mais baixo com os 25% dos INSE mais alto, por meio desse parâmetro é analisado as reduções das desigualdades.

Ao realizarmos a análise do cumprimento dessa condicionalidade no estado do Paraná para fins de recebimento da complementação VAAR, dos 399 municípios do estado, 218 foram considerados não habilitados, destes, 165 não atenderam este condicionante<sup>45</sup>, o da redução das desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais. O município de Cascavel não está entre eles.

**4.3.4 Condicionalidade IV:** *regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do Art. 158 da Constituição Federal e do Art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.- ICMS Educação regulamentado*

<sup>44</sup> Não foi intenção desse estudo analisar os microdados do INEP sobre a evasão escolar, para comparar tem diminuído ano a ano ou se há matrículas que tem sido excluídas do sistema afim de atingir o parâmetro do índice, como tem ocorrido em alguns estados.

<sup>45</sup> Dados retirados do site da União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) disponível em: <https://undime.org.br/noticia/03-01-2024-12-49-divulgada-a-relacao-dos-entes-inabilitados-a-complementacao-vaar-do-Fundeb-2024>

através da Emenda Constitucional Nº 108/2020 a qual estabelece em seu Art. 158 que altera os dispositivos da Constituinte.

No estado do Paraná essa condicionalidade vem se cumprindo por meio da Lei Estadual Nº 11.246 de 24 de agosto de 2022 - estabelece critérios para os Índices de Participação dos Municípios na cota-parte do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação, em seu Art. 1º. inciso III vincula a redistribuição de recurso financeiro advindo do ICMS por meio dos indicadores de melhoria de qualidade e de aumento da equidade, conforme segue: 10% (dez por cento), proporcional a indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerando o nível socioeconômico dos educandos, segundo informações fornecidas pela Secretaria de Estado da Educação - SEED (Paraná, 2022).

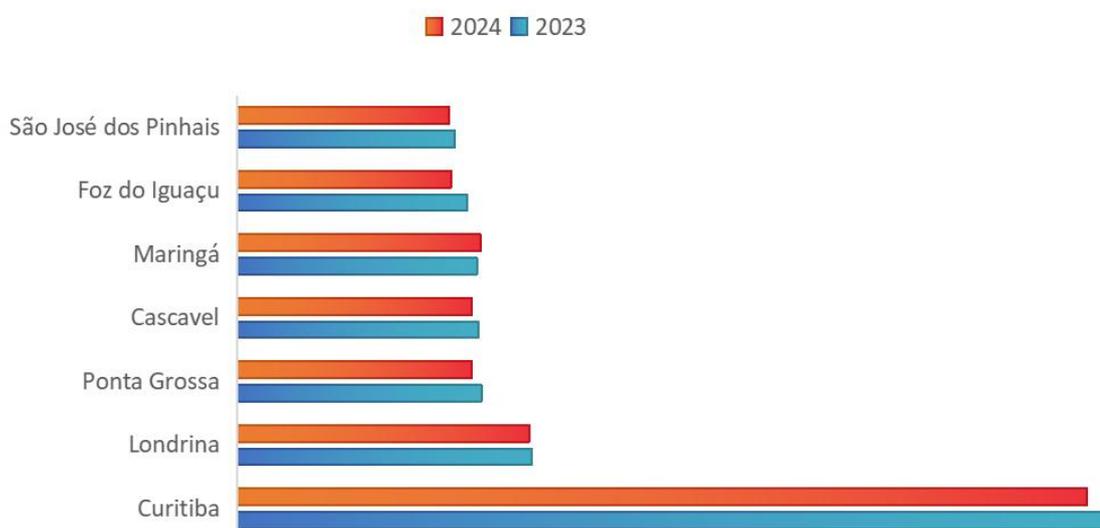
O Decreto Estadual Nº 2.201 de 25 de maio de 2023, dispõe sobre os indicadores de melhoria de resultados de aprendizagem e de aumento de equidade para a aplicação no Índice de Qualidade da Educação Paranaense - IQEP, utilizado no cálculo do Índice de Participação dos Municípios - IPM na cota-parte do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação - ICMS, de que trata o inciso III, do Art. 1º, da Lei Complementar nº 249, de 23 de agosto de 2022, e na Lei Estadual nº 21.359, de 05 de janeiro de 2023. Nesta legislação está expresso o modo de utilização dos indicadores educacionais para composição do IQEP, e participação na cota-parte do ICMS, os indicadores para aferição são:

- I- Indicador social/ indicador de ensino: entende-se por indicador de ensino a progressão da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental;
- II- Alfabetização: indicadores de avanço de aprendizagem na alfabetização, ou seja, nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental;
- III- Educação Integral: está relacionado a ampliação da oferta e matrícula para a Educação em Tempo Integral, onde a jornada escolar que o aluno deve permanecer na escola em atividades escolares complementares seja igual ou superior a sete horas diárias;
- IV- Fator Social: corresponde ao nível socioeconômico total da Rede Municipal.

Esses quatro pontos acima elencados formam o conjunto de indicadores que compõe o Índice de Qualidade da Educação Pública Paranaense - IQPE, sendo o resultado divulgado por meio de relatório.

Os sete maiores IQEP do estado são dos municípios de Curitiba, Londrina, Ponta Grossa, Cascavel, Maringá, Foz do Iguaçu e São José dos Pinhais. Conforme representado no gráfico abaixo.

**Gráfico 4 - Índice de Qualidade da Educação Pública Paranaense 2023-2024 das sete maiores cidades**



**Fonte:** Elaboração da autora, 2024. Dados retirados do IQEP.

Os dados acima representados são referentes aos anos de 2023 e 2024 dos resultados provenientes dos parâmetros do IQEP. No quadro apresentado a seguir é possível ver os índices de proficiência dos municípios.

**Quadro 9 – Proficiência dos municípios do PR:**

Município	IQEP 2023	IQEP 2024
Curitiba	0,10898957600774	0,10592019165767
Londrina	0,03678949947299	0,03650769358492
Ponta Grossa	0,03048911460805	0,02931406003534
Cascavel	0,03010231913685	0,02931887994117
Maringá	0,02992785059203	0,03037514143055
Foz do Iguaçu	0,02874251134088	0,02668411826797
São José dos Pinhais	0,027222657613036	0,02645397725251

**Fonte:** Elaboração da autora, 2024. Dados retirados do site da SEED-PR.

Conforme pode-se observar na tabela acima, o único município, entre os sete apresentados, que aumentou o IQEP de um ano para o outro foi Maringá, os demais tiveram um declínio em seus índices de um ano para o outro.

Cabe destacar que o ICMS é a maior fonte de arrecadação de impostos dos estados brasileiros, representando 82,42% (oitenta e dois inteiros e quarenta e dois centésimos) pontos percentuais da arrecadação estadual. A Emenda Constitucional nº108/2020, estabelece o percentual de redistribuição do ICMS-Educação, sendo possível aplicar até 35%, sendo este o teto de investimento, e, no mínimo 10%. O governo do estado do Paraná optou por regulamentar o ICMS-Educação, com o percentual mínimo previsto em Lei.

#### **4.3.5 Condicionalidade V: referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino.**

O município de Cascavel possui um Sistema Municipal de Ensino regulamentado pela Lei Municipal Nº 5.694/2010, o qual cria o Conselho Municipal de Educação, com atribuições deliberativa, fiscalizadora, consultiva e de controle social, é composto por diversos segmentos, sendo eles representantes: do governo municipal, dos professores do magistério, dos trabalhadores da educação não docentes, do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA); do Núcleo Regional de Educação (NRE), das instituições da Educação Básica privada, do Ensino Superior Público, do Ensino privado e da Associação de pais, professores e servidores (APPS).

A adequação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel iniciou em 2018<sup>46</sup>, onde a Semed passou a organizar todo “o processo de revisão, atualização e ampliação do Currículo, com ações que complementassem e subsidiassem o estudo do professor, a opinião crítica, o conhecimento da legislação, das novas pesquisas e da teoria” (Cascavel, 2018, p. 13). Foram compostos grupos de trabalho, para sistematizar os textos bases de cada componente curricular e dos pressupostos teóricos-pedagógicos que viriam a compor o documento final.

<sup>46</sup> A Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, como já mencionado anteriormente nessa pesquisa tinha um Currículo, o qual foi reestruturado, para adequar a BNCC. Logo, temos um referencial teórico-metodológico contra hegemônico alinhado a BNCC.

Ao decorrer dos estudos, no segundo semestre de 2019 a versão preliminar passou por consulta e audiência pública. Assim como, passou pela apreciação do Conselho Municipal de Educação, o qual foi favorável ao alinhamento do Currículo a Base Nacional Comum Curricular, culminando nas Deliberações Nº 1/2020/CME - Apreciação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino - Educação Infantil; Nº 2/2020/CME - Apreciação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino - Ensino Fundamental - Anos Iniciais Volume II e Nº 3/2020/CME - Apreciação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino - Fundamentos da Educação Especial Volume IV.

É imperioso destacar, o Currículo tem o embasamento teórico metodológico respaldado na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético, Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, logo se caracteriza como um currículo contra hegemônico alinhado a BNCC. No Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, Volume II, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, em seus fundamentos teóricos destaca-se,

O Município de Cascavel - PR. respeitando as orientações da Resolução do CNE e da Deliberação nº 03 de 22 de novembro de 2018, contemplou em seu documento os conteúdos e os objetivos de aprendizagem previstos nas referidas legislações, mantendo em sua reestruturação a fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural (Cascavel, 2019, p. 8).

Logo, podemos observar várias contradições em relação a proposta teórico-metodológica de um Currículo contra hegemônico e sua adequação a Base Nacional Comum Curricular, cujos fundamentos pedagógicos estão ancorados no desenvolvimento das competências e habilidades dos sujeitos sem considerar o contexto de suas vivências. A BNCC ainda justifica, que esse também é o enfoque das avaliações em larga escala desenvolvidas por organismos internacionais<sup>47</sup>.

Ao considerarmos a implementação da BNCC em 2017, a partir da qual, segundo Pasini (2024) intensifica-se o controle do trabalho pedagógico, o monitoramento da ação docente e a padronização curricular por meio das plataformas digitais, e nos anos posteriores, 2018 e 2019, foram atualizadas as matrizes de referência de toda a educação básica.

<sup>47</sup> São considerados organizações internacionais nesta pesquisa: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a qual é responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

E em 2020 com a aprovação da Lei nº 14.113/2020, em seu artigo 14, com a complementação VAAR, condicionalidade V, estabelece o alinhamento de do currículo à Base Nacional Comum Curricular. Deste modo, observamos todo um conjunto de reformas educacionais articuladas. O qual Parente (2018) constata:

Contraditoriamente, o que se observa na gestão da educação brasileira é uma falta de investimentos financeiros acarretando uma situação crítica com relação às condições de ensino das escolas públicas brasileiras. (Parente, 2018, p. 93).

Observa-se que há diferentes tipos de investimentos na educação pública brasileira. No entanto, a cada estudo realizado, fica mais evidente que as políticas sociais ao reduzir seu papel para atender a classe trabalhadora, aumenta seu comprometimento com o capitalismo.

#### 4.4 Não é condicionalidade, mas, pode vir a ser!

O município de Cascavel-PR, implementou em 2023<sup>48</sup> a Prova Cascavel, a qual tem como objetivo “diagnosticar e monitorar os processos de ensino e aprendizagem” (Cascavel, 2024), trata-se de uma avaliação em larga escala aplicada em toda Rede Pública Municipal de Ensino, a partir das turmas do Infantil V ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais. Os componentes curriculares analisados são o de língua portuguesa e matemática.

Por meio do Núcleo de Avaliação e Monitoramento das Aprendizagens, instituído pela Portaria nº 272 de 12 de novembro de 2024, cujo objetivo é acompanhar os processos de aprendizagens da Rede (Cascavel, 2024). Deste modo, as provas são elaboradas este núcleo, composto por quatro pessoas, os dados são coletados, sistematizados por meio de um software e disponibilizado para consulta à toda população, através da URL <https://www.provacascavel.app>. A sua aplicação ocorre trimestralmente nas turmas do ensino fundamental e semestralmente nas turmas do Infantil V e faz parte do calendário escolar da Rede desde 2024. Ao analisar o calendário escolar (2025), observa-se que constam nele

<sup>48</sup> Houve aplicação em 2022 como amostragem em algumas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino.

mais dias referentes a aplicação de prova, do que de atividade pedagógica<sup>49</sup>. Nesse sentido, Saura (2023) faz uma síntese interessante:

Ha sido una burocracia rígida acompañada de la materialización de políticas educativas de endoprivatización<sup>50</sup> como medio de control docente: evaluaciones estandarizadas, procesos de accountability, programas de incentivos económicos, sistemas de ascensos, etc. La burocratización y estas prácticas de control docente, que han tenido como consecuencia la conformación de la tecnología política de la cultura de la performatividad que rige el día a día de las escuelas a través del rendimiento constante, ahora varían (Saura, 2023, p.28).

A autora trás toda uma realidade materializada na educação pública brasileira, em alguns estados e municípios em maior medida que outros, mas a busca pela padronização do processo de ensino e aprendizagem é constante, e, parece não haver limites.

Por isso, chama-se à atenção sobre não ser uma condicionalidade, a legislação brasileira, ainda, não estabeleceu um prazo para que os sistemas municipais de ensino implementem os seus sistemas próprios de avaliação e monitoramento das aprendizagens, mas há indicativos no Plano Nacional de Educação (2014-2025). Assim como, conforme prevê a EC nº 108/2020, no ano de 2026, o Fundeb Permanente passará por uma avaliação, e, ainda há um novo Plano Nacional de Educação em construção.

<sup>49</sup> Totalizam vinte e um dias de aplicação da Prova Cascavel, sendo quinze de aplicação nas turmas do ensino fundamental e seis dias de aplicação nas turmas do Infantil V, e, cinco dias demarcados para as atividades pedagógicas com dispensa de alunos.

<sup>50</sup> Se caracterizam como políticas de quase-mercado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa buscamos analisar a percepção de diretores, coordenadores pedagógicos escolares e professores das turmas de 5º ano sobre os impactos das condicionalidades do Art. 14 da Lei Federal nº 14.113/2020, na gestão, organização escolar e processo de ensino e aprendizagem da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR.

Para isso, nos propusemos a realizar uma pesquisa de campo por meio de questionário via Google Forms, destinado aos diretores e coordenadores pedagógicos escolares e professores do 5º ano da Rede, objetivando analisar em que medida o Art.14 do Fundeb Permanente (política de financiamento da educação básica) condicionado a indicadores de melhoria da qualidade na gestão escolar e dos resultados da aprendizagem aferidos pelo Saeb, impactam na gestão, na organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR.

Deste modo, conseguimos a participação de vinte e sete sujeitos, os quais responderam as questões presente no questionário. Ao considerarmos a quantidade de diretores, coordenadores pedagógicos escolares e professores das turmas de 5º ano da Rede Pública Municipal de Ensino, a quantidade de respondentes não é expressiva, o que nos faz estabelecer algumas hipóteses para não adesão da participação na pesquisa, sendo elas: a) insegurança na sigilosidade do processo, com medo de retaliação devido o objeto ser as avaliações em larga escala, amplamente divulgado e presente nos discursos da Semed; b) falta de interesse e compreensão da importância da pesquisa de campo, para empiria do processo de pesquisa; c) distanciamento da realidade entre escola e universidade, o que corrobora com a não compreensão dos motivos que leva o pesquisador a realizar a pesquisa de campo e por último a falta de conhecimento sobre o fenômeno pesquisado.

Contudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual aponta as realidades de determinadas escolas e como os participantes percebem os impactos do Art. 14 no contexto escolar das instituições de ensino em que trabalham, não podemos caracterizar que esta seja uma realidade de toda a Rede Pública Municipal de Ensino.

Para atender o objetivo da pesquisa, foi necessário sistematizar o estudo tendo como referência a caracterização das políticas sociais na sociedade de modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, configura-se o primeiro capítulo, no qual analisamos e discutimos a perspectiva do neoliberalismo, a partir deste contexto, realizamos algumas aproximações com políticas educacionais e as avaliações em larga escala.

Apesar da palavra qualidade ser o epicentro fantasioso nos discursos presentes para promover as reformas educacionais, não foi nosso objetivo de pesquisa discutir sobre seu conceito, por considerar que o tema qualidade da educação ser muito amplo e possuir diversos desdobramentos conceituais no campo acadêmico.

Assim, iniciamos a contextualização do cenário neoliberal a partir da década de 90, por considerar o processo de redemocratização do Brasil e as conquistas no âmbito social adquiridas por meio da Constituição Federal de 1988. No entanto, a perspectiva do neoliberalismo estava em ascensão em países mais desenvolvidos, o capital se encontrava em crise, entre o modo de produção fordista e a globalização dos meios de produção, sob o viés de liberalismo econômico e redução do papel do Estado.

Considerando que na década de 90, as políticas sociais foram desenvolvidas no Brasil, com o governo FHC (1995-2002), responsável por instalar um forte agenda neoliberal, promovendo a descentralização dos sistemas de ensino, perpassando as gestões do Lula (2003-2010), o qual em nenhuma de suas gestões estabeleceu limites com a agenda internacional sob o país, de Dilma (janeiro de 2011 a 31 agosto de 2016), a qual sofreu golpe devido seu “retraimento” das políticas externas sob seu governo (Silva, 2022), de Michel Temer (31 de agosto de 2016 a dezembro de 2018) o qual retomou os acordos de livre comércio e sob sua gestão foi aprovada a BNCC, Jair Bolsonaro (2019-2022) manteve as reformas educacionais e pôr fim a nova gestão de Lula, o qual enfrenta grande oposição no Senado e na Câmara dos Deputados Federais e tem recebido diversas críticas em relação a sua gestão.

Nas gestões dos governos Lula e Dilma, considerados governos de esquerda, não houve avanços na redução da influência do neoliberalismo nas políticas sociais. E nessa lógica do gerencialismo, da eficiência e da eficácia que foram sistematizadas as políticas educacionais, com a redução do papel do Estado,

enquanto mantenedor, dando abertura para o privado controlar o público, por meio das parcerias público-privado. Essas parcerias podem se estabelecer de várias formas, por exemplo, pode ocorrer pela terceirização do transporte escolar para garantir o acesso do estudante à escola, assim como, pode ser realizada compra de vagas com o dinheiro público em escola privada para atendimento da classe trabalhadora.

Ou seja, desqualifica-se o serviço público por não haver condições de atendimento e estabelece novas reformas para o privado controlar cada vez mais e tornar o papel do Estado menos presente. Nessa seara, são constituídas as avaliações em larga escala, para medir a qualidade da educação pública, pois através dos resultados, o Estado é orientado, por organismos externos (ODCE, Banco Mundial) a intervir e “melhorar o atendimento” direcionando o que, como e para que deve ser ensinado.

Logo, o conceito de avaliação que aprendemos na graduação do curso de pedagogia segundo Luckesi (1995) e Hoffman (1995), o qual a avaliação se caracteriza como um ato contínuo, diagnóstico e processual sofre alteração no bojo das avaliações em larga escala. Com a intervenção das avaliações em larga escala para medir a qualidade do ensino, se torna contraditória, uma vez que os testes padronizados quantificam e avaliação formativa é qualitativa.

Além disso, por meio dos resultados do IDEB tem-se desenvolvido uma standartização descontextualizada dos resultados, o qual gera um clima de competição entre as escolas da mesma rede de ensino, assim como entre os sistemas. É mister considerar também, o papel que as mídias têm desenvolvido a favor da lógica mercadológica da educação pública, muitas vezes promovendo discursos que favorecem a privatização de serviços públicos, entre outros.

Destaca-se ainda, a forte presença do modelo *accountability* no desenvolvimento das avaliações, o qual por meio da publicização dos resultados, é responsabiliza a instituição de ensino e faz com que está tenha a necessidade de se explicar para a sociedade civil e demais entidades. Deste modo, responsabiliza-se quem muito faz com pouco, ao invés de indicar os fatores reais dos resultados.

A partir da Emenda Constitucional nº 108/2020, articulada com a Lei Federal nº 14.113/2020, onde em seu artigo 14, estão estabelecidas as condicionalidades para recebimento da complementação da União relacionada ao Valor Aluno Ano Resultado, o VAAR, onde estabelece alguns condicionantes para as redes estaduais

e municipais se adequarem (incisos I, IV e V), outros a serem atingidos (inciso II e III). Desta forma, passamos a ter uma política de financiamento da educação básica condicionada a bons resultados aferidos pelo IDEB.

Partindo dessa premissa, que se encontra a problematização dessa pesquisa: segundo a percepção dos diretores, coordenadores pedagógicos escolares e professores das turmas de 5º ano, quais os impactos do Art. 14, na gestão, na organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Cascavel/PR?

A partir das percepções dos diretores, coordenadores pedagógicos escolares e professores das turmas de 5º ano podemos constatar que as condicionalidades do Art. 14 da Lei Federal nº 14.113/2020 tem impactado a gestão, a organização escolar e o processo de ensino e aprendizagem da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR. Conforme apresentado no Capítulo IV e sintetizado no quadro abaixo:

**Quadro 10 – Impactos observados pelos participantes separados por categoria:**

<b>Categoria</b>	<b>Percepções coletadas</b>
Gestão Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de investimento;</li> <li>- Falta de infraestrutura;</li> <li>- Falta de formação continuada;</li> <li>- Falta de profissionais;</li> <li>- O índice ser assunto em toda reunião administrativa</li> </ul>
Organização Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de simulados/ treinos para a prova;</li> <li>- Redimensionamento do trabalho pedagógico.</li> </ul>
No processo de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encaminhamentos direcionados para elevar a nota do Ideb;</li> <li>- Aumento do número de avaliações externas;</li> <li>- Redimensionamento da carga horária dos componentes curriculares;</li> <li>- Referencial teórico alinhado a BNCC; Ecletismo teórico das formações continuadas;</li> <li>- Algumas formações continuadas ofertadas pelo estado, de modo online e de caráter obrigatório;</li> <li>- Sobrecarga do trabalho docente;</li> <li>- Os professores não conseguem cumprir com o planejamento de ensino;</li> <li>- Ato de ensinar fica em segundo plano, prioriza-se o treino</li> <li>- Desgaste emocional de alunos e professores;</li> <li>- Não consideração pelas especificidades dos estudantes e dos alunos com deficiência;</li> <li>- Responsabilização ser do sujeito sem considerar o contexto e as condições.</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração da autora, 2024.

Como podemos constatar os maiores impactos foram percebidos por aqueles que estão na sala de aula. Todos os participantes, percebem em alguma medida os impactos das condicionalidades do artigo 14 do Fundeb Permanente no dia a dia da escola. Das respostas recebidas a categoria mais mencionada foi referente o alinhamento do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino à Base Nacional Comum Curricular.

Contudo, por mais que Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel tenha passado por uma reformulação, se adequando a Base Nacional Comum Curricular, mantém a proposta contra hegemônica. É nesse espaço, cheio de contradições, que a equipe gestora, direção e coordenação pedagógica escolar, professores e demais servidores, desenvolvem o seu trabalho, a fim de garantir a aprendizagem dos alunos. É nesse processo de disputa que a escola se constitui e resiste, porém, seria muito incoerente afirmar que a responsabilidade de tais impactos se dá somente pela legislação em vigor.

A segunda categoria, foi a redistribuição da carga horária dos componentes curriculares, sendo a maior proporção língua portuguesa e matemática ocupando 67% das 20h semanais, sendo essa uma medida administrativa, onde os diretores que votaram sobre a mudança.

Diante de todos esses impactos, questionamos: quanto representa financeiramente o VAAR para o município de Cascavel? De acordo com a Portaria Interministerial MEC/MF nº 13, de 23 de dezembro de 2024, a complementação VAAR resulta em R\$ 7.128.533,27 (sete milhões, cento e vinte e oito mil, quinhentos e trinta e três reais e vinte e sete centavos).

O quanto esse dinheiro pode impactar nas escolas da Rede? Somente futuras pesquisas poderão responder este questionamento. Assim como, diante o processo de construção dessa dissertação foram encontradas algumas lacunas de pesquisa que podem resultar em futuros estudos, sendo elas:

- O ICMS-Educação, por que o Paraná não investe mais que 10%?
- A Prova Cascavel como ferramenta de monitoramento;
- O papel do Tribunal de Contas como agente fiscalizador de bons resultados, devido o impacto financeiro nos estados e municípios;
- As ações desenvolvidas pelas redes e sistemas de ensino para redução das desigualdades;
- Saúde mental dos professores no contexto de responsabilização;

- Impactos na formação do educando sob pressão por bons resultados;
- Papel das redes sociais como dissipadora de informações projetadas para aquilo que a sociedade quer ver e ouvir;
- Influência das mídias e manipulação das massas;
- Papel das avaliações em larga escala na educação infantil;
- Programa Educa Juntos, projeto cidadão em formação;
- Impactos a longo prazo da redução dos componentes de arte, história, geografia, educação física e ciências.

Destaca-se, de acordo com a pesquisa realizada, o contido nessa dissertação é importante para os professores da educação básica e demais interessados, e que estes se sintam a necessidade de investir em sua formação, enquanto docente, enquanto ser em constante transformação. A publicização dos dados tem seu viés negativo, mas também tem positivo, no sentido da facilidade de acesso aos dados.

Enquanto professores precisamos focar naquilo que é essencial para a escola, que é o processo de ensino e aprendizagem voltado para emancipação da condição humana. Nesse sentido, Frigotto nos diz:

Se a prática educativa escolar - não por natureza, mas por determinação histórica enquanto prática que se efetiva no interior de relações de classe — é contraditória e medeia interesses antagônicos, o espaço que essa prática ocupa é alvo de uma disputa, de uma luta. Essa disputa dá-se, justamente, pelo controle deste espaço cuja função precípua, na sua dimensão política e técnica, é difundir o saber social historicamente elaborado, sistematizado e acumulado, articulando-o aos interesses de classe. Dimensão política que se define exatamente pela articulação desse saber do interesse de classe; e dimensão técnica, indissociável da primeira, que se define pela competência e preparo, para que essa difusão seja eficaz e se prolongue para além da escola (Frigotto, 1989, 2015).

Logo, o ato de ensinar é indissociável do ato político, por isso, se torna tão fundamental a instrumentalização docente, para superação das atuais condições. Embora, não tenhamos conseguido alcançar um número expressivo de participações na pesquisa de campo, por meio das respostas obtidas, podemos concluir que as condicionalidades Art. 14 estão diretamente relacionadas ao modelo neoliberal de educação e as avaliações em larga escala. Os resultados encontrados no percurso da pesquisa corroboram com a hipótese inicial deste estudo que indicava haver relação entre as ações do estado (esfera federal, estadual e

municipal) e os preceitos liberais voltados para o mercado ao mesmo tempo que indicavam as avaliações em larga escala enquanto ferramenta de controle e aferimento de um modelo restrito de qualidade educacional. Ao vincular destinação de recursos financeiros a resultados de avaliações estantartizadas o ciclo se fecha em torno de uma educação frágil e pouco efetiva em termos de emancipação.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ADRIÃO, Theresa; ARAUJO, Felipe. Privatização da educação no contexto de financeirização da economia: a indução da oferta educacional privada por fundos de investimentos. **Jornal de políticas educacionais**, v. 17, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/86124/48485>. Acesso em agosto de 2023.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 8-28. 2018. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod\\_resource/content/1/Teresa%20Adriao\\_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em dezembro de 2024.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, v. 3, p. 107-116, 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105>. Acesso em dezembro de 2024.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 471-484, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJdyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?lang=pt&format=html>. Acesso em abril de 2024.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 1153-1174, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM>. Acesso em junho de 2024.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, p. 169-214, 2012.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: PONTUAÇÕES EMERGENTES E SOLICITAÇÕES NECESSÁRIAS. Colóquios-Geplage-PPGED-CNPq, n. 4, p. iv-xii, 2023. Disponível em: <<https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1124>>. Acesso em março de 2025

BANCO MUNDIAL. Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington, DC: EUA, p.121-151, 2017. Disponível em: <Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil (worldbank.org)> acesso em novembro de 2023.

BANCO MUNDIAL REFORMA DO ESTADO. **Nota Técnica (Brasil)**. Washington, DC: EUA, agosto, 2018.

<[https://www.researchgate.net/publication/279657549\\_A\\_nova\\_pedagogia\\_da\\_hegemonia\\_no\\_contexto\\_da\\_globalizacao](https://www.researchgate.net/publication/279657549_A_nova_pedagogia_da_hegemonia_no_contexto_da_globalizacao)> Acesso em novembro de 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONAMINO, Alicia. **A avaliação da educação superior: entre o mercado e a democratização do ensino**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

BONAMINO, Alicia. **A avaliação da educação superior no Brasil: entre a qualidade e a democratização**. Campinas: Papyrus, 1995.

BONAMINO, Alicia et al. Os efeitos das políticas de responsabilização sobre as escolas públicas em municípios paulistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada, em 24 de janeiro de 1967. Diário Oficial da União, Rio de Brasília, 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm) Acesso em dezembro de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em dezembro de 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. **Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS)[...]**, 2020. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm)>. Acesso em março de 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em dezembro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no Art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm) Acesso em dezembro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm) Acesso em: Acesso em janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm). Acesso em dezembro de 2023.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1367-1384, 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/?lang=pt>>. Acesso em novembro de 2024.

BAUER, Adriana; SILVA, Vandrê Gomes Da. Saeb e qualidade de ensino: algumas questões. **Est. Aval. Educ**, p. 133-152, 2005. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v16n31/v16n31a06.pdf>>. Acesso em março de 2025.

CASTRO, Jorge. Financiamento da educação no Brasil. **Em aberto**, v. 18, n. 74, 2001.

CASTRO, Jorge Abrahão de. **Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos**. 2011.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Revista Meta: Avaliação**, v. 1, n. 3, p. 271-296, 2009. Disponível em: < <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51>>. Acesso em março de 2025.

CHAUI, Marilena. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e irrupción: Revista de teoría y filosofía política clásica y moderno**, v. 10, n. 18, p. 307-328, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7456781>. Acesso em maio de 2023.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 23, p. 461-484, 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3FwTBZ79fLPRRwHFfVgmkP/>>. Acesso em março de 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432018000401217&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432018000401217&script=sci_abstract)>. Acesso em março de 2025.

DAVIES, Nicholas. A educação nas constituições federais e em suas emendas de 1824 a 2010. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 37, p. 266-288, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639678> Acesso em dezembro de 2023.

DAVIES, Nicholas. **Fundeb: a redenção da Educação Básica?** Campinas: Autores Associados, 2008.

DAVIES, Nicholas. O Financiamento da Educação Estatal no Brasil: novos ou velhos desafios? **Revista Educação On-line** PUC-Rio nº 10, p. 31-63, 2012. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20042/20042.PDF> Acesso em janeiro de 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; MARQUES, Luciana Rosa; SILVA, Maria Vieira. Políticas de financiamento no Brasil contemporâneo: a corrosão do Estado e o direito à educação. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, p. 663-688, 2021. Disponível em: < <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1449>>. Acesso em março de 2025.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FARENZENA, Nalú. A Política de Fundos e as Responsabilidades Federativas pela Oferta de Educação Básica. Porto Alegre, vol. 10, n. 21, 2020. **Revista de Financiamento da Educação**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v10-103641>. Acesso em dezembro de 2023.

FINEDUCA. **Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. Manifestação pública: Por um Fundeb mais justo e com maior compromisso da União!** Fevereiro de 2020. Disponível em: [http://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Fineduca\\_Nota\\_Por-um-Fundeb-mais-justo\\_01.03.2020.pdf](http://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Fineduca_Nota_Por-um-Fundeb-mais-justo_01.03.2020.pdf) Acesso em janeiro de 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A velha razão do mundo em apuros I**. Avaliação Educacional, 26 abr. 2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/04/26/a-velha-razao-do-mundo-em-apuros-i/>. Acesso em março de 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação &**

**sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?lang=pt>. Acesso em julho de 2024.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/download/50789367/neoliberalismo-e-educacao\\_Pablo\\_Gentili.pdf](https://www.academia.edu/download/50789367/neoliberalismo-e-educacao_Pablo_Gentili.pdf)>. Acesso em março de 2025.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

KRAWCZYK, N. R. (2008). O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, 38(135), 797-815. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/34TFCNSqSRFwwLpRThRzQDj/?format=pdf>. Acesso em março de 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LALLI, Maria Eduarda De Lara; NODA, Marisa; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. As diferenças de classes: uma reflexão sobre as avaliações externas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 23, p. e023010-e023010, 2023. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670493>. Acesso em fevereiro de 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019, 326 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008. 224 p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. 252 p.

OLIVEIRA, Larissa Fernanda dos Santos; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Políticas de avaliação educacional no Brasil: concepções e desafios. In: **Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. 2024. p. 1-15.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista brasileira de educação**, p. 5-23, 2005. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNck4n7L/?lang>>. Acesso em março de 2025.

PARENTE, Juliano. Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educrv/a/5DwfN2fvxgD5D9n7qqXZP5/?lang=pt>. Acesso em dezembro de 2024.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio. Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2005/2013). 2016. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6222>. Acesso em janeiro de 2023.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio; SOLIGO, Valdecir. Políticas de avaliação em larga escala e a BNCC. In: FRANZI, Juliana; FONSECA, Ana Paula Araujo. (Orgs.). **Disputando narrativas: uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Foz do Iguaçu: CLAEC, 2022. p. 85-100.

PERONI, Vera Maria Vidal. A redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil dos anos 90. **São Paulo**, p. 23-157, 1999.

PERONI, VERA et al. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019. Disponível em: < [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932019000100035&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932019000100035&script=sci_arttext)>. Acesso em março de 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 18, p. 1-27, 2018a. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/261801>>. Acesso em março de 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação. **Education Policy Analysis Archives**, v. 21, p. 47-47, 2013. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220556>. Acesso em janeiro de 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?lang=pt>. Acesso em dezembro de 2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 877-897, 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação básica - A divisão de responsabilidades. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 6, n. 10, p. 155–172, 2012. DOI: 10.22420/rde.v6i10.176. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/176>. Acesso janeiro de 2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação do Brasil: Davinculação constitucional à construção de uma escola com padrões mínimos de qualidade. **Linhas críticas**, n. 20, p. 93-102, 2005. Disponível em: <https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=17906714>. Acesso em março de 2025.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 108-135, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/n8yyYhkgNfStcVrkBNXycXG/?lang=pt>. Acesso em março de 2025.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação & Sociedade [online]**. 2018, v. 39, n. 145, pp. 846-869. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018203235>. Acesso em dezembro de 2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para Educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J4LqqtJBmwML9cR4dg8p65L/abstract/?lang=pt>. Acesso em janeiro de 2025.

SAURA, Geo. Privatización educativa digital. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado. Vol., 27 nº 1, p. 11-37. **Granada**. 2023. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/27019/25414>. Acesso em novembro de 2024

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014- 2024): por uma outra política educacional**. 5º ed. Campinas, Autores Associados, 2016.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4295>. Acesso em março de 2025.

SENA, Paulo Martins. **Fundeb, federalismo e regime de colaboração**. Autores Associados, 2011.

SILVA, Érica Teixeira da. A Política de Financiamento da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, Paraná, (2013 a 2021). 2023. 346 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

SILVEIRA, Adriana; ADRIÃO, Theresa. As características do Direito Humano à Educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica. **Educação e Filosofia**. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/65523>. Acesso em: novembro de 2024.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da educação: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil**. 2013. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4438>. Acesso em março de 2025.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002**. São Paulo: Pearson Education, 2005. 236 p.

STOFFELS, Fábio; CARVALHAES, Wesley Luis. Contornos neoliberais no novo Saeb. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/84436>. Acesso em março de 2025.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, n. 38, 2011. Disponível em: <https://periodicos-old.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1542>. Acesso em janeiro de 2024.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/21409>. Acesso em dezembro de 2024.

**ANEXO I**  
**QUESTIONÁRIO ENCAMINHADO PARA A EQUIPE GESTORA**

1. Assinale qual alternativa corresponde ao seu nível mais elevado de formação docente:

- magistério
- pedagogia
- outra licenciatura na área da educação
- pós-graduação
- mestrado
- doutorado

2. Assinale a alternativa que mais se aproxima do seu tempo de serviço na Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR.

- menos de 1 ano.
- até 5 anos.
- até 10.
- até 15 anos.
- até 20.
- + de 20 anos.

3. Marque um X na opção que corresponde ao tempo de serviço aproximado nesta escola a qual você está lotada.

- menos de 1 ano.
- até 5 anos.
- até 10.
- até 15 anos.
- até 20.
- +de 20 anos.

4. Qual sua função?

- diretor (a).
- coordenador (a) pedagógico escolar.

5. Há quanto tempo está na função de diretor (a) ou coordenador (a) pedagógico escolar?

6. Diretor (a), você foi eleito (a) pela comunidade ou foi indicado pela SEMED?

7. O quadro de servidores da escola está completo?

- sim.
- não.

Caso a resposta seja não, indique quais são os cargos que falta(m) servidor(es) no espaço abaixo:

**BLOCO 2**

Perguntas de múltipla escolha, por favor, assinale as opções que correspondem as suas percepções.

1. Enquanto gestão escolar, você considera que a SEMED têm realizado ações no âmbito pedagógico, administrativo e na instância colegiada (APPS e Conselho Escolar) com a finalidade de que a comunidade compreenda as políticas de financiamento e a aplicação das avaliações externas (IDEB, Prova Paraná, Prova Cascavel)?

- sim.
- não.

2. Nos últimos dois anos, você considera que houve alguma mudança no conteúdo das reuniões administrativas e pedagógicas em detrimento das avaliações externas (IDEB, Prova Paraná, Prova Cascavel)?

- não houve mudanças.
- poucas mudanças.
- mudou completamente.
- o resultado das avaliações externas é assunto de toda reunião.

Considerando os encaminhamentos pedagógicos (os quais direcionam o processo de ensino e aprendizagem) realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Cascavel/PR, eles têm contribuído para:

3. Assinale a(s) alternativa(s) que corresponde(m) com a sua opinião.

- fortalecer o processo de ensino, visando uma educação emancipadora.
- ampliar o número de avaliações externas (Prova Paraná, Saeb, Prova Cascavel) aplicadas nos alunos.
- elevar a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município.
- supervisionar e acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos da Rede Pública Municipal de educação.
- incentivar todas as áreas do conhecimento, com foco na aprendizagem do aluno.

4. Você considera que as formações continuadas ofertadas pela SEMED asseguram a compreensão da fundamentação teórica - metodológica do Currículo para Rede Pública Municipal de Educação.

- sim.
- não.
- a maioria.
- poucas.

5. Você considera que a partir do ano de 2020, com a aprovação do Fundeb Permanente, houveram mudanças na distribuição de carga horária por componente curricular das formações continuadas ofertadas pela SEMED?

- ( ) não houve mudanças.
- ( ) poucas mudanças.
- ( ) mudou completamente.

6. Seu conhecimento sobre a política de financiamento da Educação Básica e pública é:

Escala (considere 0 para nenhum e 10 tem conhecimento necessário para compreender as políticas de financiamento)

7. A Lei Federal nº 14.113/2020, em seu Art. 14 estabelece algumas condicionalidades para recebimento da complementação do Valor Aluno Ano (VAAR), sendo elas:

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do Art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino.

8. Qual (is) condicionalidade(s) você percebe estar presente em seu dia a dia na sala de aula?

9. Em sua opinião, em que medida as condicionalidades expressas no Art. 14 impactam na gestão e organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem da Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR.

Escala (considere 0 para nenhum impacto e 10 para impactam diretamente)

10. Caso você tenha a compreensão de que sim, as condicionalidades expressas no Art. 14 possuem impactos na gestão, organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem da Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR.

Assinale abaixo os impactos que você tem observado.

as condicionalidades impactaram na redistribuição da carga horária dos componentes curriculares, reduzindo o horário de aula dos componentes curriculares de Ciências, História e Geografia e aumentando as aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

houve o impacto de nos últimos dois anos intensificar a aplicação das avaliações em larga escala (IDEB, Prova Paraná e Prova Cascavel) nas turmas dos 5º anos.

impactou no redirecionamento do trabalho pedagógico com a justificativa de elevar a meta de proficiência da escola/município.

11. Caso haja na sua percepção, algum impacto que não foi considerado pelos pesquisadores, por favor, poderia descrevê-los no espaço abaixo:  
Se você considera que não houve impacto, apenas coloque um (.) na resposta.

12. O FUNDEB Permanente, as condicionalidades de complementação do VAAR foi tema de formação continuada nos últimos dois anos?

sim.

não.

13. Você participou de alguma formação ofertada pela SEMED sobre o FUNDEB Permanente e as condicionalidades de complementação do VAAR nos últimos dois anos?

sim.

não.

14. Você considera que através das avaliações em larga escala (IDEB, Prova Paraná) há uma contribuição efetiva para a redução das desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais?

sim.

não.

Gostaria de justificar sua resposta da pergunta anterior? Utilize o espaço abaixo.

### **BLOCO 3**

Questão dissertativa.

1. Em sua opinião as avaliações externas (IDEB, Prova Paraná e Prova Cascavel) contribuem para o processo de ensino e aprendizagem?

## ANEXO II

### QUESTIONÁRIO ENCAMINHADO PARA OS PROFESSORES

#### BLOCO 1

Caracterização do pesquisado (a).

1. Assinale qual alternativa corresponde ao seu nível mais alto de formação docente:

- magistério.
- pedagogia.
- outra licenciatura na área da educação.
- pós-graduação.
- mestrado.
- doutorado.

2. Qual alternativa correspondente ao seu vínculo empregatício com a prefeitura de Cascavel no cargo de professor?

- temporário (CLT).
- estatutário (concurado).
- hora-extra (dobra de padrão).

3. Indique a alternativa que corresponde a sua jornada semanal de trabalho no cargo de professor da Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR.

- 20 horas semanais.
- 40 horas semanais.

4. Assinale a alternativa que mais se aproxima do seu tempo de serviço na Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR.

- menos de 1 (um) ano de serviço na Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR.
- até 5 anos de serviço na Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR.
- até 10 anos de serviço na Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR.
- até 15 anos de serviço na Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR.
- até 20 anos de serviço na Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR.
- mais de 20 anos de serviço na Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR.

5. Marque a opção que mais se aproxima ao tempo de serviço ininterrupto nesta escola a qual você está lotado (a).

- menos de 1 (um) ano de serviço ininterrupto nesta escola.
- até 5 anos de serviço ininterrupto nesta escola.

- até 10 anos de serviço ininterrupto nesta escola.
- até 15 anos de serviço ininterrupto nesta escola.
- até 20 anos de serviço ininterrupto nesta escola.
- mais de 20 anos de serviço ininterrupto nesta escola.

6. Selecione a opção abaixo que mais se aproxima ao tempo de serviço ininterrupto com a turma do 5º ano.

- menos de 1 (um) ano de serviço ininterrupto com a turma do 5º ano. ( )
- até 5 anos de serviço ininterrupto com a turma do 5º ano.
- até 10 anos de serviço ininterrupto com a turma do 5º ano.
- até 15 anos de serviço ininterrupto com a turma do 5º ano.
- até 20 anos de serviço ininterrupto com a turma do 5º ano.
- mais de 20 anos de serviço ininterrupto com a turma do 5º ano.

7. Qual o número de alunos (as) regularmente matriculados possui a(s) turmas do(s) 5º ano(s) que você leciona?

## **BLOCO 2**

Perguntas de múltipla escolha, por favor assinale as opções que correspondem as suas percepções.

Considerando os encaminhamentos pedagógicos (os quais direcionam o processo de ensino e aprendizagem) realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Cascavel/PR, eles têm contribuído para:

1. Assinale a(s) alternativa(s) que corresponde(m) com a sua opinião.

- sim, as formações continuadas pela SEMED asseguram a compreensão da fundamentação teórica - metodológica do Currículo para Rede Pública Municipal de Educação.
- não, as formações continuadas ofertadas pela SEMED não asseguram a compreensão da fundamentação teórica - metodológica do Currículo para Rede Pública Municipal de Educação.
- a maioria das formações ofertadas pela SEMED asseguram a compreensão da fundamentação teórica - metodológica do Currículo para Rede Pública Municipal de Educação.
- poucas formações ofertadas pela SEMED asseguram a compreensão da fundamentação teórica - metodológica do Currículo para Rede Pública Municipal de Educação.

2. Você considera que a partir do ano de 2020, com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB Permanente), houveram mudanças na distribuição de carga horária por componente curricular nas formações continuadas ofertadas pela SEMED?

- não houve nenhuma mudança.
- houve poucas mudanças.

( ) mudou completamente, ficando alguns componentes curriculares sem oferta de formação continuada pela SEMED.

Sobre as formações continuadas promovidas pela SEMED.

3. Assinale em quais áreas do conhecimento (componentes curriculares) se concentraram as últimas formações continuadas que você participou nos últimos 12 meses.

- ( ) Ciências.
- ( ) Matemática.
- ( ) História.
- ( ) Língua Portuguesa.
- ( ) Geografia.
- ( ) Artes.
- ( ) Espanhol.
- ( ) Educação Física.
- ( ) Outras áreas do conhecimento.

4. Seu conhecimento sobre a política de financiamento da Educação Básica e pública é:

Considere 0 (zero) para nenhum e 10 (dez) tem conhecimento necessário para compreender as políticas de financiamento.

5. A Lei Federal nº 14.113/2020 (FUNDED Permanente), em seu Art. 14 estabelece algumas condicionalidades para recebimento da complementação do Valor Aluno Ano (VAAR), sendo elas:

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do Art. 158 da Constituição Federal e do Art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino.

6. Qual (is) condicionalidade (s) você percebe estar presente em seu dia a dia na sala de aula?

7. Em sua opinião, em que medida as condicionalidades expressas no Art. 14 impactam na gestão e organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem da Rede Pública Municipal de Ensino do município de Cascavel/PR. Considere 0 para nenhum impacto e 10 para impactam diretamente.

Caso você tenha a compreensão de que sim, as condicionalidades expressas no Art. 14 possuem impactos na gestão, na organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem da Rede Pública Municipal de Educação do município de Cascavel/PR.

8. Assinale abaixo os impactos que você tem observado.

as condicionalidades impactaram na redistribuição da carga horária dos componentes curriculares, reduzindo o horário de aula dos componentes curriculares de Ciências, História e Geografia e aumentando as aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

houve o impacto de nos últimos dois anos intensificar a aplicação das avaliações em larga escala (IDEB, Prova Paraná e Prova Cascavel) nas turmas dos 5º anos.

impactou no redirecionamento do trabalho pedagógico com a justificativa de elevar a meta de proficiência da escola/município.

não considero que houve impacto.

Caso haja na sua percepção, algum impacto que não foi considerado pelos pesquisadores, por favor, poderia descrevê-los no espaço abaixo:

Se você considera que não houve impacto, apenas coloque um (.) na resposta.

9. Você participou de alguma formação ofertada pela SEMED sobre o o FUNDEB Permanente e as condicionalidades de complementação do VAAR nos últimos dois anos?

sim.

não.

10. Você considera que através das avaliações em larga escala (IDEB, Prova Paraná) há uma contribuição efetiva para a redução das desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais?

sim.

não.

Gostaria de justificar sua resposta da pergunta anterior? Utilize o espaço abaixo.

**BLOCO 3**

Questão dissertativa.

1. Em sua opinião as avaliações externas (IDEB, Prova Paraná e Prova Cascavel) contribuem para o processo de ensino e aprendizagem?