

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

LEONARDO CRISTIANO

FINANCIANDO OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS EQUITATIVAS:
UM PERFIL DOS MUNICÍPIOS ELEGÍVEIS À COMPLEMENTAÇÃO VAAR DO FUNDEB

SÃO PAULO

2025

LEONARDO CRISTIANO

**FINANCIANDO OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS EQUITATIVAS:
UM PERFIL DOS MUNICÍPIOS ELEGÍVEIS À COMPLEMENTAÇÃO VAAR DO FUNDEB**

Dissertação apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Políticas Públicas

Área de concentração: Gestão de Políticas Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lara Elena Ramos Simielli

SÃO PAULO

2025

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

Cristiano, Leonardo.

Financiando oportunidades educacionais equitativas: um perfil dos municípios elegíveis à complementação VAAR do Fundeb / Leonardo Cristiano. - 2025.

171 f.

Orientador: Lara Elena Ramos Simielli.

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

1. Educação - São Paulo (Estado). 2. Estudantes - Avaliação. 3. Educação - Financiamento. 4. Igualdade na educação. 5. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Brasil). I. Simielli, Lara Elena Ramos. II. Dissertação (mestrado profissional MPGPP) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. III. Fundação Getulio Vargas. IV. Título.

CDU 37.014.543

LEONARDO CRISTIANO

**FINANCIANDO OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS EQUITATIVAS:
UM PERFIL DOS MUNICÍPIOS ELEGÍVEIS À COMPLEMENTAÇÃO VAAR DO FUNDEB**

Dissertação apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Políticas Públicas

Área de concentração: Gestão de Políticas Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lara Elena Ramos Simielli

Data de aprovação: 27/06/2025

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Lara Elena Ramos Simielli
(Orientadora) FGV – EAESP

Prof.^a Dr.^a Tássia de Souza Cruz
FGV – EBAPE

Prof. Dr. Fábio Domingues Waltenberg
Universidade Federal Fluminense

AGRADECIMENTOS

Maria contava que rolou as escadas da escola improvisada de ripas em Botucatu no seu primeiro dia de aula. Nunca mais voltou. Passou 94 anos sem ter acesso às primeiras letras, mas não errava nenhuma conta. Mesmo assim, colocou os 4 filhos na escola. Por isso, Marlene cursou até o 2º grau, etapa bastante avançada, à época, para quem vinha de uma família modesta. Casou-se com Humberto, também secundarista. Formaram três filhos, todos universitários. Sendo a educação um processo intergeracional, impossível deixar de agradecer a Maria, Lena e Beto pela formação do homem que agora se acerca dos limites de se tornar mestre, depois de tantas cartolinas e maquetes avisadas apenas na véspera.

Inafastáveis os agradecimentos ao Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, não apenas pelo patrocínio aos meus estudos, mas pelas honrosas oportunidades que me oferece há 17 anos. Ali, conheci alguns personagens, especialmente mulheres, que mudaram minha vida. Minha gratidão especial à Conselheira Cristiana de Castro Moraes e à minha chefe, Rosy Maria de Oliveira, que sempre me apoiaram em todas as iniciativas de aprimoramento profissional e educacional, e à Bibiana Camargo, pelo empenho em viabilizar esse curso.

Alguns amigos foram muito importantes na construção desse trabalho. Registro meus agradecimentos a Fabricio Macieira, Livia Kobayashi e Taciana Pelissaro pelos debates em indicadores educacionais, a Germano Fraga Lima pelo suporte em obter documentos junto aos municípios e uma deferência muito especial à Danielle Paiva, a quem devo várias discussões sobre como tratar e apresentar dados de pesquisa. Se precisasse citar todos aqueles que ouviram os desabafos de um mestrando – Águida, Andréa, Andressa, Carmen, Daphne, Fábio, João Paulo, Roberta, Rosely, Viviane e tantos outros – faltariam páginas.

Agradeço à FGV, na pessoa do coordenador Marco Teixeira, e à *Luiss University*, por um profícuo programa de intercâmbio. Mas dentre todas essas, devo expressar minha especial gratidão à minha orientadora, Lara Simielli. Soube na primeira aula da disciplina “Equidade em Educação” que ela era a docente certa para me conduzir. Mestre no sentido mais substantivo do vocábulo, essa pessoa excepcional não apenas me ofereceu suporte acadêmico, mas pegou na mão de um aluno desnorteado e disse “vamos juntos”. Eu não estaria aqui sem você.

Presto, por fim, uma homenagem ao educador Anísio Teixeira ao ratificar suas palavras: “Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”. Desejo que esse trabalho contribua com uma pequena peça para o quebra-cabeça da educação brasileira.

RESUMO

O estudo busca responder quais as características dos municípios paulistas que conseguiram se habilitar na 3ª condicionalidade da Complementação-VAAR, aquela mais intimamente relacionada à proposta de equalização das oportunidades educacionais, motivando-se no elevado número de redes que foram impedidas de receber esses recursos nos três primeiros anos de vigência. Tem por objetivo entender quais indicadores quantitativos e qualitativos diferenciam esses municípios e favorecem o atendimento da condicionalidade. Trata-se de pesquisa do tipo descritivo-exploratório, na forma de estudo de caso, baseada em dados secundários e adotando abordagem mista. Para alcançar o objetivo geral, a investigação descreveu evolutivamente o financiamento da educação no Brasil, o atual formato das complementações do Fundeb e o relacionamento entre a parcela VAAR e equidade em educação, conceito sistematizado a partir das visões de utilitarismo e de ideal de justiça. A pesquisa aplicada compreendeu a observação de oito pares de municípios habilitados e inabilitados com características socioeconômicas e educacionais semelhantes agrupados pela técnica de menor distância euclidiana. A análise contou com dados de 42 indicadores educacionais, tratados de forma descritiva, e estudo qualitativo baseado em práticas equitativas das redes a partir de documentos organizados em torno de 5 eixos temáticos. Como limitações de pesquisa destacam-se a ausência de estudos anteriores, a restrição da amostra ao estado de São Paulo e a dificuldade em acessar dados qualitativos mais assertivos. Os resultados do trabalho indicaram que as redes habilitadas apresentam níveis administrados de distorção idade-série, priorização de acesso de vagas em pré-escola para alunos pretos e pardos e estabelecimento de vínculos mais duradouros com seus professores. Indicou, ainda, que o Fundeb VAAR se encontra em fase de amadurecimento e ainda não produziu mudança paradigmática na forma como as redes enfrentam diferenças em oportunidades educacionais. A partir dos achados, foram endereçadas recomendações de aprimoramento das políticas públicas, capazes de desbloquear recursos adicionais e materializar os objetivos intrínsecos do Novo Fundeb. Adicionalmente, ela ofereceu sugestões sobre como Tribunais de Contas podem amparar gestores municipais a tomarem decisões baseadas em evidências, a partir do refinamento de indicadores que hoje constam do Índice de Efetividade da Gestão Municipal (IEGM).

Palavras-chave: Alunos vulneráveis; Complementação-VAAR; Condicionalidades; Equidade; Financiamento do ensino

ABSTRACT

The study intends to identify the characteristics of São Paulo municipalities that successfully qualified for the 3rd conditionality of the VAAR-Complementation, the one most closely related to the proposal of equalizing educational opportunities, motivated by the high number of municipalities that did not receive these resources in the first three years of implementation. It aims to understand which quantitative and qualitative indicators differentiate these municipalities and favor compliance with the conditionality. This is a descriptive-exploratory study supported by case study to analyze secondary data, using mixed-method approach. To achieve the general objective, the investigation described the evolution of education financing in Brazil, the current format of Fundeb complementation and the relationship between VAAR value and equity in education, explaining this concept from the perspective of utilitarianism and ideal of justice. The applied research included observation of eight pairs of qualified and unqualified municipalities with similar socioeconomic and educational characteristics using the Euclidean distance technique. The analysis encompassed forty-two educational indicators, related in descriptive perspective, and qualitative study based on documents about equitable practices in cities, organized on five guiding axes. Research limitations include the absence of previous studies, the restriction of the sample to the state of São Paulo and the difficulty in accessing robust qualitative data. The research results indicated that qualified municipalities showed low levels of Age-Grade Distortion, prioritized preschool access for black and brown students and established more lasting bonds between schools and teachers. It also indicated that Fundeb VAAR is in maturation and has not yet produced a paradigmatic change in how municipalities address differences in educational opportunities. Based on these findings, the study proposes recommendations to improve public policies, capable of unlocking additional resources and achieving the core objectives of the New Fundeb. Additionally, it offers suggestions on how Courts of Accounts can help equip municipal managers to make evidence-based decisions by refining the indicators that currently exist in the Municipal Management Effectiveness Index.

Keywords: Conditionality; Education financing; Equity; Vulnerable students; VAAR-Complementation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desigualdade de aprendizagem considerando o nível socioeconômico das escolas no 5º ano do Ensino Fundamental	53
Gráfico 1 – Gradualismo das Complementações do Novo Fundeb	58
Gráfico 2 – Receitas do Fundeb VAAF no estado de SP (2021-2025)	68
Gráfico 3 – Quantidade de redes beneficiadas e receitas da Complementação-VAAT no estado de SP (2021-2025)	69
Gráfico 4 – Quantidade de redes beneficiadas e receitas da Complementação-VAAR no estado de SP (2023-2025)	70
Gráfico 5 – Redes municipais habilitadas e inabilitadas no Fundeb VAAR por motivo (2023 e 2025)	71
Gráfico 6 – Perfil das condicionalidades descumpridas (2023 e 2025)	71
Quadro 1 – Histórico da vinculação de recursos para o ensino (Resumo)	24
Quadro 2 – Receitas e aplicação dos recursos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino antes e depois do Fundef	30
Quadro 3 – Visão comparada de receitas e aplicação dos recursos Fundef x Fundeb	38
Quadro 4 – Categorias analíticas da equidade em educação (Resumo)	51
Quadro 5 – Critérios selecionados para análise (Quantitativos e Qualitativos)	61
Quadro 6 – Panorama da Condicionalidade III do Fundeb VAAR	73
Quadro 7 – Alocação diferenciada de recursos em escolas da rede	83
Quadro 8 – Priorização de crianças vulneráveis em creches	86
Quadro 9 – Metas estratégicas de redução de desigualdades raciais	90
Quadro 10 – Ensino de história e cultura afro-brasileiras	92
Quadro 11 – Limiares de fracasso e margens de êxito em indicadores educacionais	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Complementação da União ao Fundef / Fundos de Âmbito Estadual Beneficiados (1998 – 2006)	34
Tabela 2 – Atendimento da população de 0 a 5 anos na rede escolar, segundo recortes específicos	42
Tabela 3 – Seleção da Amostra – Posição final dos 8 pares selecionados	66
Tabela 4 – Indicadores quantitativos com frequência igual ou superior a 5 observações	74
Tabela 5 – Médias e medianas dos indicadores com alta frequência, considerando grupos de municípios habilitados X inabilitados	75
Tabela 6 – Indicadores educacionais com diferenças de médias e medianas superior a 1 p.p., considerando grupos de municípios habilitados X inabilitados	76
Tabela 7 – Médias e medianas dos indicadores com alta frequência, considerando agrupamentos de municípios com atendimento do quesito racial	77
Tabela 8 – Indicadores educacionais com diferenças de médias e medianas superior a 1 p.p., considerando o recorte racial	79
Tabela 9 – Médias e medianas dos indicadores com alta frequência, considerando agrupamentos de municípios com atendimento do quesito socioeconômico	80
Tabela 10 – Indicadores educacionais com diferenças de médias e medianas superior a 1 p.p., considerando o recorte socioeconômico	81
Tabela 11 – Indicadores relacionados à habilitação e inabilitação dos municípios, com base no cálculo de desvio-padrão	82
Tabela 12 – Indicadores educacionais prevalentes na análise combinada das técnicas de frequência, médias e medianas	97
Tabela 13 – Indicadores educacionais prevalentes identificados por médias e medianas, nos diferentes recortes de pesquisa	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CF	Constituição Federal
CIFEBQ	Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade
CME	Conselho Municipal de Educação
DIS	Distorção Idade-Série
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ICMS	Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IQE	Índice de Qualidade da Educação
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
IPI-Exp	Imposto sobre Produtos Industrializados sobre Exportações
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC	Ministério da Educação
NSE	Nível socioeconômico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Paic	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação
PMPI	Plano Municipal da Primeira Infância
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNB	Produto Nacional Bruto
p.p.	Ponto(s) percentual(is)
PPA	Plano Plurianual
PPDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Siconfi	Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do Setor Público Brasileiro
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
Sinaeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Siope	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
TCU	Tribunal de Contas da União
VAA	Valor Anual por Aluno
VAA-Min	Valor Anual por Aluno Mínimo
VAAF	Valor Aluno Ano Fundeb
VAAF-Min	Valor Aluno Ano Fundeb Mínimo
VAAR	Valor Aluno Ano Resultado
VAAT	Valor Aluno Ano Total
VAAT-Min	Valor Aluno Ano Total Mínimo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO: FINANCIAMENTO, EQUIDADE E A MODELAGEM DO NOVO FUNDEB	17
2.1 Histórico do Financiamento da Educação no Brasil: Conquistas, Rupturas e Avanços	17
2.1.1 As Constituições pré-1988 e o financiamento educacional: um breve apanhado	17
2.1.2 Financiamento Educacional à luz da Constituição de 1988: ganhos e limites da regra de vinculação de impostos	22
2.1.3 Política de Fundos Educacionais: O Fundef e seus efeitos no financiamento e na colaboração interfederativa	27
2.1.4 Continuidades e inovações da política de fundos: o Fundeb como modelo de financiamento em torno da educação básica	35
2.2 Fundeb Permanente: mecanismos de redistribuição e indução de acesso, qualidade e equidade educacional	44
2.2.1 Pressupostos para avanço: Perenidade, Redistribuição e o Binômio Desempenho-Equidade	44
2.2.2 Uma noção de justiça na distribuição de oportunidades: Equidade em perspectiva horizontal e vertical	47
2.2.3 Novo Fundeb e as ferramentas de indução à melhoria equitativa da qualidade educacional	54
2.2.3.1 Sistema Híbrido de Complementações da União: VAAF, VAAT e VAAR	55
3 PERCURSO METODOLÓGICO	61
4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS	68
4.1 Contextualização: O Novo Fundeb e as redes educacionais do estado e municípios de São Paulo	68
4.2 Apresentação e tratamento estatístico dos dados quantitativos	72
4.3 Apresentação e sistematização de dados qualitativos	83
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	96
5.1 Discussão: entre a prática e os objetivos estruturais do Novo Fundeb	103

5.2 Uma discussão adicional: como Tribunais de Contas podem auxiliar municípios a tomarem decisões com base em evidências?	111
6 CONCLUSÃO.....	115
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE A – Detalhamento dos indicadores educacionais e critérios qualitativos adotados na análise das redes de ensino, com ano do dado, métrica utilizada e fontes de consulta ..	133
APÊNDICE B – Relação dos municípios paulistas com indicadores socioeconômicos e educacionais, por municípios-paradigma e municípios passíveis de pareamento	139
APÊNDICE C – Relação dos municípios paulistas com indicadores socioeconômicos e educacionais normalizados pela técnica z-score, por municípios-paradigma e municípios passíveis de pareamento	142
APÊNDICE D – Indicadores quantitativos selecionados para os cinco eixos de avaliação, considerando os municípios da amostra.....	145
APÊNDICE E – Perfil dos municípios da amostra, baseado nos cinco vetores de variáveis qualitativas	148

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, ao concluir o processo de rompimento com a ditadura antecedente, institui uma ordem jurídica calcada no Estado Democrático de Direito e afirma como princípios fundantes a igualdade e a justiça enquanto valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceito, estatuiendo, paralelamente, amplo rol de prestações sociais típicas da segunda geração de direitos e colocando o Estado como ator central da sua oferta por meio de políticas públicas (Brasil, 1988; Corbucci *et al.*, 2009).

Nessa esteira, o direito social à Educação ganha uma robustez normativa bastante superior à verificada nos textos anteriores, incumbindo-se a União de assumir protagonismo na organização do sistema, em cooperação com os demais entes federados (Segatto; Abrucio, 2016), e ratificando-se a regra de vinculação de parcela das receitas de impostos de todas as esferas administrativas ao patrocínio do setor (Brasil, 1988; Pinto, 2018).

Ocorre que sucessivas lacunas de coordenação e diferenças históricas nas capacidades de investimento público em ensino desaguaram em um cenário de acentuadas disparidades entre as redes e falta de equidade em termos de acesso, qualidade, fluxo e permanência, afetando especialmente os estudantes das regiões mais pauperizadas (Abrucio, 2010; Costa; Duarte, 2008).

Apesar da importância de garantir aportes permanentes de recursos à área (Pinto, 2018), a regra de vinculação se revelou ineficaz em minorar as diferenças entre estados e mesmo entre municípios de um mesmo estado em suas capacidades de financiamento, como corolário de níveis díspares de atividade econômica regionais (Callegari, 2020; Moraes, 2022). Em resposta, o país inaugura, a partir de 1996, a chamada política de fundos educacionais, norteadas pela redução de assimetrias financeiras mediante critérios redistributivos e aporte de recursos pela União, reforço da coordenação interfederativa e definição de patamares mínimos de investimento por aluno (Brasil, 1996c; Costa; Menezes; Pereira, 2021; Militão; Militão, 2010).

As duas primeiras experiências, materializadas no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), trouxeram progressos em relação a investimentos, universalização do ensino fundamental e resultados educacionais

(Callegari, 2020; Sena, 2019). Com o esgotamento desse segundo ciclo, reabriram-se discussões sobre como aperfeiçoar o modelo e instituir um Novo Fundeb enquanto política de financiamento educacional permanente (Callegari, 2020; Sena, 2019).

O mecanismo agora perene extrapolou o tema do custeio para incorporar preocupações com a qualidade e a equidade na apreensão de conhecimentos. Sua regulamentação reorganizou as complementações devidas pela União em três diferentes modalidades, caracterizando um sistema híbrido de aportes (Castioni; Cerqueira; Cardoso, 2021), dentre as quais aquela denominada Valor Aluno Ano Resultado (VAAR) se baseia em premissas de melhoria dos indicadores de desempenho, aprimoramentos de gestão e redução de inequidades em grupos de alunos vulneráveis (Carvalho; Miranda; Veloso, 2024).

A despeito do mérito dessa inovação, dados apresentados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) evidenciam que boa parte das redes educativas não conseguiu acesso aos recursos adicionais oportunizados pelo VAAR nas primeiras rodadas de aportes. Apenas no Estado de São Paulo, 492 das 646 redes ficaram de fora desse repasse de recursos (76,16% do total) em 2025, sendo que 473 não conseguiram superar sequer a primeira etapa de exigências, marcada pelo cumprimento de cinco condicionalidades; 330 delas esbarraram exatamente no critério destinado a avaliar melhorias na equidade educacional (FNDE, 2025c).

A constatação de que os potenciais destinatários do VAAR não ultrapassam a fase de habilitação para o acesso aos recursos justificou preocupações e a necessidade de estudos sobre o tema, fundamentando a relevância de pesquisa destinada a responder “Quais as características observadas nos municípios paulistas que conseguem habilitação na condicionalidade III da Complementação-VAAR?”.

O enfoque na complementação VAAR deriva da própria posição do estado de São Paulo no âmbito dos sucessivos fundos educacionais. Em razão das características de sua economia e do volume de recursos financeiros aportados anualmente para formação do Fundeb, o ente nunca foi elegível à complementação de recursos da União em nível de fundo, quadro que se perpetua em relação à atual cota Valor Aluno Ano Fundeb (VAAF) (FNDE, 2021a, 2022a, 2023a, 2024a, 2025a). Em igual medida, a inovação da parcela Valor Aluno Ano Total (VAAT) chega a número restrito de redes locais, prevendo-se, neste ano, apenas 28 contemplados (FNDE, 2021b, 2022b, 2023b, 2024a, 2025a).

Dito isso, a Complementação-VAAR é a única com potencial de alcançar todas as 646 redes do estado, o que, além de representar aporte federal inédito para reforçar o caixa da educação, combina critérios para induzir a correção de desigualdades em grupos há muito alijados ou vulnerabilizados nas dinâmicas de ensino (Carvalho; Miranda; Veloso, 2024), em um ente que, embora seja o mais rico da federação, ainda enfrenta hiatos de equidade (Brasil, 2018).

O objetivo geral da pesquisa é entender quais indicadores quantitativos e qualitativos diferenciam os municípios habilitados e favorecem o atendimento da condicionalidade examinada. Para atingir esse fim, define-se como objetivo específico promover revisão de literatura que contemple, por um lado, a evolução histórica do financiamento do ensino público no Brasil e, de outro, o atual estado da arte, delimitando o novo formato do Fundeb, seu sistema híbrido de complementações e o relacionamento da parcela VAAR com a equidade em educação, cujos elementos essenciais serão conceitualmente sistematizados.

Outro objetivo específico é definir as premissas metodológicas para condução do estudo, incluindo os critérios de seleção da amostra, os indicadores educacionais e variáveis qualitativas relevantes para captar os elementos diferenciadores das redes habilitadas em face das inabilitadas e os métodos de tratamento e apresentação dos dados.

Estabelece-se, ainda, o propósito de extrair os resultados da pesquisa através da análise transversal dos dados, fundamentando discussões e endereçando possíveis aprimoramentos concretos das políticas educacionais que conduzam à superação dos entraves na habilitação da condicionalidade estudada, com fundamento em evidências.

A dissertação está organizada em seis capítulos, incluindo esta introdução. No capítulo 2, assenta-se a revisão de literatura, contemplando a recapitulação sobre financiamento educacional e o incrementalismo das sucessivas políticas desenvolvidas, explanação sobre as regras do Novo Fundeb, definição teórica do sentido de equidade e sua incorporação ao sistema educativo brasileiro. No capítulo 3, são expostas as opções metodológicas de seleção da amostra e realização dos trabalhos. O capítulo 4 apresenta os dados quantitativos mais relevantes e seu tratamento e analisa as informações qualitativas a partir de categorias pré-estabelecidas.

O capítulo 5 traz os resultados encontrados mediante análise transversal dos achados da seção anterior e situa a discussão, discorrendo sobre as limitações da pesquisa, endereçando recomendações de melhoria para as redes de ensino e aventando como os Tribunais de Contas podem amparar municípios, através de indicadores, a tomarem decisões com base em evidências. O capítulo 6 fecha o processo de investigação com percepções conclusivas.

A pesquisa aplicada se orientou por um objetivo descritivo-exploratório, na forma de estudo de caso e com uso de dados secundários, numa perspectiva analítica mista, a partir de indicadores educacionais tratados de forma descritiva e informações qualitativas para aprofundamento da investigação.

A amostra de trabalho partiu de redes que haviam sido inabilitadas para o VAAR na primeira distribuição, em 2023, mas passaram pela etapa de habilitação em 2024 e 2025. Estas foram pareadas com municípios de características socioeconômicas e educacionais semelhantes e associados pela menor distância euclidiana, com a seleção aleatória de 8 pares, sendo 4 acima e 4 abaixo da mediana das distâncias.

Os pares foram analisados dentro de cinco eixos indicadores educacionais quantitativos, cujos índices foram submetidos a testes de frequência e de estatística descritiva, e cinco eixos de variáveis qualitativas, com exame das respostas dos municípios sobre práticas equitativas e uso de dados de raça e nível socioeconômico no planejamento de políticas públicas. O conjunto revelou indicadores de incidência universal nos diferentes recortes adotados, índices predominantes para segmentos específicos de raça e nível socioeconômico, definição de limiares de sucesso e margens de êxito e lacuna em planos executivos concretos voltados a ações educacionais para a equidade.

A discussão final reuniu boas práticas identificadas em municípios habilitados na condicionalidade III, endereçando possíveis ações para enfrentar os problemas de distorção idade-série, acesso à pré-escola e estabilidade do corpo docente, e identificou que os incentivos financeiros da Complementação-VAAR ainda não conseguiram induzir uma mudança de paradigma na gestão educacional, com baixa adesão a medidas executivas concretas de equidade vertical e priorização de alunos vulneráveis. Os achados também lastrearam recomendações de melhoria em práticas correntes dos Tribunais de Contas no monitoramento de políticas públicas, especialmente através do Índice de Efetividade da Gestão Municipal, possibilitando

arranjo cooperativo no diagnóstico e busca de soluções em oportunidades educacionais.

Para além do impacto prático que uma estratégia de habilitação nas condicionalidades pode aportar, com o efetivo recebimento de novas verbas pelos entes paulistas, constata-se uma lacuna em pesquisas aplicadas sobre o tema, especialmente pela novidade que essa complementação significa em seu 3º ano de distribuição. Busca-se, assim, que os resultados não apenas direcionem esforços da Administração com base em evidências, mas alente o debate sobre financiamento dentro de um conceito mais amplo de justiça em garantir oportunidades educativas a todos os estudantes, com compensação ativa capaz de reduzir as desvantagens de grupos vulneráveis.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: FINANCIAMENTO, EQUIDADE E A MODELAGEM DO NOVO FUNDEB

Este capítulo, organizado em duas seções, apresenta os aspectos histórico-normativos e as premissas teóricas nas quais se fundamentou a pesquisa, amparadas em revisão de literatura, através de uma cronologia do financiamento das políticas de educação, com destaque para os processos incrementais deflagrados a partir da Constituição Federal de 1988. Na sequência, situa-se o estado da arte em matéria de fundos educacionais, o relacionamento teórico e prático da equidade com o financiamento e como esse princípio se refletiu na modelagem de um novo custeio para a educação.

2.1 Histórico do Financiamento da Educação no Brasil: Conquistas, Rupturas e Avanços

A existência de uma regra sobre vinculações mínimas de receitas de impostos em manutenção e desenvolvimento do Ensino – como aquela capitulada pelo artigo 212 da Constituição Federal de 1988 – não foi uma realidade constante na história educacional brasileira. Como se verá na sequência, tal garantia apareceu e desapareceu na alternância de textos constitucionais, suprimida, especialmente, em períodos de prevalência do autoritarismo (Militão; Militão, 2010).

2.1.1 As Constituições pré-1988 e o financiamento educacional: um breve apanhado

Um olhar retrospectivo e sem pretensões exaurientes sobre a história do ensino público desde a independência do país mostra uma trajetória não linear a respeito da amplitude e garantia desse direito social, do papel estatal e da asseguuração de fontes estáveis para seu financiamento, refletindo diferentes contextos políticos e concepções de Estado (Vieira; Vidal, 2015). Como ponto inaugural, destaca-se que a Constituição Outorgada de 1824 se limitou a traçar escassas disposições a respeito da gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e a existência de colégios e universidades (Brasil, 1824, art. 179, XXXII e XXXIII), sem nada explicitar sobre fontes

específicas de custeio, delegando às províncias a responsabilidade pela sua implementação (Militão; Militão, 2010).

Tal lacuna, aliada à subsequente descentralização administrativa consagrada pelo Ato Adicional de 1834, originou um sistema fragmentado e desigual, já que a instabilidade de recursos para financiamento da educação e o afastamento do governo central dessa política desaguaram na “construção de um sistema educacional mantido basicamente pelos entes estaduais, parco de recursos e que refletia as desigualdades regionais de riqueza” (Pinto, 2018, p. 848). Agravava esse retrato, além disso, o fato que os governos locais “eram administrados por oligarquias escravocratas pouco controladas publicamente e sem nenhum interesse em expandir a instrução para a maioria da população” (Abrucio, 2010, p. 53).

Essa postura omissiva por parte da União frente às responsabilidades educacionais, relegando o ônus de financiar o ensino às províncias, muitas vezes empobrecidas, fez emergir uma espécie de descentralização por abandono que fundamentaria boa parte das desigualdades educativas que persistiriam pelas décadas seguintes (Abrucio, 2010).

Se a Carta anterior já fora deficiente sobre a regulamentação do tema, a nova Constituição Republicana de 1891 foi ainda mais lacônica, versando pontualmente sobre a laicidade do conteúdo ministrado em estabelecimentos públicos de ensino e a função não privativa do Congresso em *animar* o desenvolvimento das letras, artes e ciências e na criação e manutenção das etapas secundária e superior (Brasil, 1891, arts. 35 e 76).

Vieira e Vidal (2015) observam que, embora se transferisse aos estados a competência sobre a matéria, inexistiam regramentos consistentes sobre vinculação orçamentária ou diretrizes nacionais claras para sua condução; dessa forma, os estados foram os grandes protagonistas da expansão educacional na Primeira República (Cury, 2017), o que criou “uma enorme distância educacional territorial no país, entre os que fizeram as reformas e aplicaram mais recursos no ensino, e os que não fizeram tal processo” (Abrucio, 2018, p. 44).

Na esteira dos movimentos políticos e sociais que pavimentaram a ruptura com o republicanismo oligárquico em 1930, um projeto específico para a Educação é gestado com base nas ideias de 26 intelectuais e educadores que apoiaram Getúlio Vargas em sua ascensão ao poder (Abrucio, 2018). O Manifesto dos Pioneiros da

Educação Nova, de 1932, postulava uma revisão na dinâmica entre o Governo Federal – como norteador de políticas nacionais – e os governos subnacionais – incumbidos da execução descentralizada dos serviços (Abrucio, 2018) – e defendia uma escola pública, universal e gratuita.

Do ponto de vista principiológico, o documento aliava um ideário centrado na universalização do ensino, no fortalecimento das escolas e na modernização das abordagens pedagógicas com um modelo institucional de federalismo, no qual a União exerceria papel normativo centralizador e função redistributiva e aumentaria a proximidade entre os governos subnacionais (Abrucio, 2018). Além disso, seus idealizadores se posicionaram em defesa da escola pública e expressaram suas preocupações com o *financiamento* da educação, sugerindo a criação de um fundo especial ou escolar cujos recursos fossem aplicados exclusivamente no desenvolvimento da área, bandeira defendida especialmente pelo educador Anísio Teixeira (Vieira; Vidal, 2015).

Tais elementos se expressam no corpo da Constituição de 1934, a qual expande as relações intergovernamentais, com repasses de recursos e assistência técnica pela União, e autoriza os municípios a receberem parcela dos impostos estaduais (Morais, 2022); especificamente no campo educacional, ela inova ao formalizar “garantia da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, a vinculação de parte dos impostos para a área, e a previsão de elaboração do plano nacional de educação pelo Conselho Nacional de Educação” (p. 4).

Ao discorrer sobre o tópico, Callegari (2020) realça o papel do Texto de 34 como garantidor da continuidade e previsibilidade da oferta de ensino, já que “[o] investimento em Educação decorrente do Art. 156 passou a ser dever do Estado, como forma de garantir direitos educacionais básicos” (p. 33). Ainda segundo o autor, o novo texto constitucional continha um claro direcionamento equitativo ao propor uma subvinculação para realização do ensino em zonas rurais, além de trazer “de forma embrionária e sem operacionalidade expressa, a constituição de fundos educacionais” (Callegari, 2020, p. 33).

O golpe do Estado Novo, porém, colocaria em suspenso não apenas a democracia, mas a recém-inaugurada vinculação de recursos, excluída da Carta imposta em 1937, cujas disposições restringiram a gratuidade aos *economicamente*

necessitados, lançaram foco sobre o ensino técnico e atribuíram a agentes privados deveres na oferta de vagas profissionalizantes (Brasil, 1937, arts. 129 e 130).

Debruçando-se sobre suas disposições, Romanelli (1986) interpreta que o golpe getulista colocou as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais em quadro de “hibernação”, transfigurando aquilo que antes fora pactuado como dever nacional em mera atividade supletiva no caso dos *necessitados* e colocando o ensino técnico-profissional como diretriz da ação estatal, em detrimento de uma formação cidadã. Já Martins (2009) complementa que a Carta retirava “a caracterização da educação como direito de todos e explicitamente estabelecia o dualismo escolar: o ensino pré-vocacional e profissional era destinado às *classes menos favorecidas* (art.129)” (p. 96).

A 1ª Conferência Nacional de Educação, de 1941, lançaria as bases para que o Decreto-Lei nº 4.958/1942 instituísse o Fundo Nacional do Ensino Primário, com recursos formados por tributos federais e destinados a auxílios a estados, territórios e Distrito Federal (Callegari, 2020), prestando assistência financeira “apenas aos estados e municípios que aplicassem pelo menos uma parcela mínima de seus tributos no ensino – respectivamente, 20% e 15%” (p. 32).

As duas Constituições subsequentes repetiriam o padrão de alternância em matéria financista. Sob a égide da Constituição de 1946, ficou definida a vinculação de parcela dos impostos para custeio da Educação em índices de 10% da arrecadação federal e 20% dos ingressos de estados, Distrito Federal e municípios (Callegari, 2020) e foram revigorados princípios da gratuidade e obrigatoriedade (Cury, 2017). Ainda durante sua vigência, é editada a Lei Federal nº 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com aumento da contribuição da União para 12%, dos quais 9 décimos constituiriam, em parcelas iguais, os Fundos Nacionais do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior, acessível apenas aos entes que cumprisse a percentagem definida na Carta Magna.

Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.
 § 1º Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior.
 (...)
 § 3º Os Estados, o Distrito Federal e os municípios, se deixarem de aplicar a percentagem prevista na Constituição Federal para a manutenção e

desenvolvimento do ensino, não poderão solicitar auxílio da União para esse fim. (Brasil, 1961)

Apesar do aspecto positivo já discutido quanto à previsibilidade de fontes, Vieira e Vidal (2015) aclaram que a LDBEN retratou o embate entre grupos vinculados ao setor público e ao setor privado, conseguindo, aqueles, garantir a vinculação de recursos e, os últimos, a alocação de despesas para concessão de bolsas a educandos e subvenções ao setor privatista.

A Constituição de 1967 seria silente sobre percentuais mínimos de gasto no ensino, retomando-se na Emenda Constitucional nº 1/1969 a obrigatoriedade de 20% sobre a receita tributária apenas para os municípios, esfera administrativa com menor arrecadação de verbas próprias. Já a destinação mínima prevista na LDBEN, embora formalmente vigente até 1971, fez-se, desde logo, letra morta (Pinto, 2015)¹.

Uma das medidas implementadas no curso do regime autoritário e cujos recursos ganharam projeção nos anos seguintes, chegando até os dias atuais, foi a criação do Salário-Educação, contribuição social recolhida de pessoas jurídicas, como substituto à obrigação constitucional – raramente cumprida – de que toda empresa industrial, agrícola ou comercial que contasse com mais de 100 empregados oferecesse ensino primário gratuito para seus funcionários e filhos (Vieira; Vidal, 2015). Paralelamente, análise sobre as alterações promovidas ao longo dos anos da ditadura revela que:

(...) não obstante a enorme expansão da carga tributária frente ao período que lhe antecedeu, não houve qualquer reflexo positivo no padrão de investimento educacional no período, ficando, em geral, abaixo de 3% do PIB. Esta queda decorreu, essencialmente, em virtude da retirada do princípio da vinculação constitucional de uma parcela da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, institucionalizada na Carta de 1967, mas implantada, de fato, já desde o início do golpe. O trabalho indica, também, a potencialização do dano na qualidade do ensino público, pois a falta de recursos se deu em um período em que houve grande expansão de matrículas. Além disto, em função das políticas e da legislação do período, o setor público ainda teve que compartilhar seus poucos recursos com o setor privado. (Pinto, 2015, p. 299)

¹ Sobre essa colocação, registra-se que a Constituição de 1967 estatuiu, em seu artigo 62, § 2º, vedação a que o produto da arrecadação de qualquer tributo fosse vinculado a um determinado órgão, fundo ou despesa (Brasil, 1967). Dessa forma, na ausência de norma com mesma estatura constitucional para abrigar exceção a esse princípio, o art. 92 da LDBEN restava incompatível com a nova ordem jurídica

A vinculação de recursos seria restaurada com a aprovação da Emenda Constitucional nº 24/1983, proposta pelo Senador João Calmon, estabelecendo-se os novos percentuais de 13% para a União e de 25% para Estados, Distrito Federal e Municípios (Militão; Militão, 2010), reagindo ao fato de que a cifra destinada ao Ministério da Educação (MEC) havia caído de 8,69% em 1946 para 4,31% em 1975 (Martins, 2009). Mesmo assim, o cumprimento da norma constitucional apenas se daria a partir de 1985, em razão da posição protelatória da área de Planejamento do Governo Federal de que ela não seria autoaplicável até a edição de regulamento que definisse quais seriam os gastos custeáveis com tais verbas (Martins, 2009).

Terminado esse breve esboço sobre as idas e vindas da vinculação constitucional de recursos para financiamento do ensino e lançadas bases para entendimento das etapas posteriores, passa-se a discorrer mais detalhadamente sobre a matéria do financiamento a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

2.1.2 Financiamento Educacional à luz da Constituição de 1988: ganhos e limites da regra de vinculação de impostos

Apesar da Lei Federal nº 7.348/1985 ter dado eficácia aos mínimos de investimento em ensino da Emenda Calmon, a lacuna de mais de 20 anos em garantir recursos estáveis para investimentos no setor havia produzido efeitos negativos concretos e desafios para os novos representantes do período democrático: entre 1946 e 1975, os recursos destinados pelo Governo Federal ao MEC haviam caído quase pela metade e, mesmo com o manejo do Salário-Educação, o investimento no setor raramente chegava a 3% do Produto Interno Bruto (PIB) (Martins, 2009; Pinto, 2015).

Na contramão do enxugamento financeiro, a rede escolar havia quadruplicado o número de matrículas nas últimas três décadas e, na falta de uma coordenação centralizada, predominavam ações sobrepostas e sem junção de esforços entre os entes (Sano, 2008), comprometendo a qualidade e a equidade na oferta de oportunidades de escolarização (Costa; Duarte, 2008).

Assim, e a despeito de uma real expansão nas matrículas, o Brasil chegava ao final de década de 1980 com quase um quinto de sua população com 15 anos ou mais

analfabeta, índice que atingia 37% na zona rural, e uma escolaridade média limitada a 5,1 anos nesse grupo etário, frente aos 8 previstos em lei; apenas 80% da população de 7 a 14 anos frequentava o ensino fundamental, com 5 milhões de crianças e adolescentes fora da escola; ainda nessa etapa, a taxa de frequência no Nordeste era 14 pontos percentuais abaixo daquela verificada no Sudeste, enquanto a exclusão atingia um terço da população do ambiente rural. Quanto ao Ensino Médio, apenas 15% dos jovens entre 15 e 17 anos o cursavam, sendo que mesmo na região com maior acesso – o Sudeste – esse índice não passava de 25%, desdobramento, entre outros gargalos, de altas taxas de retenção (Corbucci *et al.*, 2009).

Com a abertura dos trabalhos da Constituinte, o tema sobre a extensão do direito à educação e como patrociná-lo volta à baila. Embora houvesse consenso quanto à titularidade desse direito pelos cidadãos, disputas acerca da (des)continuidade da vinculação constitucional, permanência do salário-educação e possibilidade de custeio de bolsas em entidades privadas permeavam controvérsias sobre o financiamento (Lima, 2024; Martins, 2018); a isso se somava o aumento da vinculação a cargo da União para 18%, já que o texto modificaria a distribuição dos impostos entre os entes federativos (Martins, 2018), de forma que “os 13% de antes, em termos de recursos, corresponderiam aos 18% atuais” (Pinto, 2018, p. 850).

O texto resultante é aprovado com a predominância de uma visão publicista, refletindo o esforço de educadores e setores sociais em priorizar a educação pública como direito de todos (Marques, 2024) e dever do Estado, consagrando-se a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (art. 206, IV) e a obrigatoriedade da etapa fundamental (art. 208, I). Admitiu-se, entretanto, a destinação de recursos públicos a instituições sem fins lucrativos e a concessão de bolsas de estudo a estudantes das etapas fundamental e médio (art. 213, I e II e § 1º) quando da impossibilidade de atendimento direto da demanda pelo poder público (Brasil, 1988; Pinto, 2018).

A Constituinte ainda definiria de maneira mais explícita o papel da União como coordenadora da educação nacional, estipulando seu papel redistributivo e supletivo, citando Marques (2024) a existência de quatro pilares norteadores: “a elaboração de diretrizes e normas nacionais; assistência técnica; assistência financeira; e indução de políticas sistêmicas e articulação federativa a partir da ideia do regime de colaboração” (p. 179). Já Segatto e Abrucio (2016) afirmam que o artigo 211 da CF/88

teve dentre seus méritos estabelecer uma divisão de competências mais descentralizada da execução das políticas públicas, realçando a importância dos municípios, e reforçar o princípio da colaboração, como forma de articular a ação de diferentes entes que atuassem na mesma etapa.

A questão da vinculação de recursos para a educação receberia um tratamento específico no art. 212 da Lei Maior, acolhendo a proposta de destinação de recursos da União na casa dos 18% e dos Estados, Distrito Federal e Municípios, de 25% (Brasil, 1988). Restavam assegurados, assim, fluxo previsível de recursos e prioridade na distribuição das verbas para o atendimento das necessidades do ensino obrigatório, conforme definido em Plano Nacional de Educação (Vieira; Vidal, 2015). A consequência foi o imediato acréscimo das despesas no setor, que passaram de 2,8% do PNB em 1970 para 4,0% do PIB (Pinto, 2018).

Quadro 1 – Histórico de vinculação de recursos para o ensino (Resumo)

Ente Federado	% de vinculação sobre a receita de impostos							
	CF 1934	CF 1937	CF 1946	LDBEN 1961	CF 1967	EC nº 01/69	EC nº 24/83	CF 1988
União	10	Excluída	10	12	Excluída	-	13	18
Estado/DF	20		20	20		-	25	25
Municípios	10		20	20		20*	25	25

Fonte: Elaboração própria

* Percentual incidente sobre a receita de tributos

Apesar das vitórias que a Constituição de 1988 consagrou para o tema, dois antigos entraves corroíam as potencialidades de avanço: as desigualdades do sistema tributário brasileiro e a ausência de regras mais claras para atuação cooperativa dos entes federados. Quanto ao primeiro, Moraes (2022) expressou que, embora o texto tivesse assentado a importância das esferas subnacionais na provisão de serviços, ele resguardara para a União, em dicotomia, decisões sobre arrecadação tributária e alocação de despesas. Assim, diferenças históricas nas capacidades arrecadatórias² – reflexo não apenas do nível de atividade econômica, mas das diferentes capacidades técnicas e de gestão existentes – impactavam de forma direta o montante que a vinculação colocava, de fato, à disposição dos gastos do setor.

² Conforme abordado por Gouveia e Souza (2015), com base em dados da Secretaria do Tesouro Nacional do ano de 2012, o estado de São Paulo concentrava 27% de toda a arrecadação de receitas próprias do país, enquanto 10 outros estados respondiam, cada um, por 1% desse total

Paralelamente, a Constituição, ao estabelecer premissas de descentralização e delegação dos serviços aos estados e municípios, falhara em disciplinar um regime colaborativo robusto, desaguando em sobreposições muitas vezes ineficientes (Araujo; Oliveira, 1998, *apud* Abrucio, 2010) e em esquemas particularmente competitivos (Morais, 2022), dado que, na falta de critérios mais claros de distribuição de recursos, a relação entre o Governo Federal, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e as unidades subnacionais se dava de maneira clientelista (Marques, 2024).

A fragilidade do resultado se deveu à falta de um modelo intergovernamental que organizasse o processo de descentralização na educação. A municipalização ficou vinculada às negociações políticas entre os estados e municípios, sem que houvesse uma arena institucional para isso e/ou critérios claros de repasse de funções, de modo que este processo dependeu muito mais do jogo de poder federativo para além da política educacional em si. Dito de outro modo, não houve incentivos financeiros, gerenciais ou de democratização que guiassem a relação entre os níveis de governo e sua necessária colaboração (Abrucio, 2010, p. 61).

Ainda segundo Abrucio (2010), a falta de coordenação proporcionou um comportamento defensivo e um verdadeiro *jogo de empurra*, no qual as diferentes esferas buscavam repassar os encargos de atuação uns para os outros, estabelecendo condutas não cooperativas ou mesmo uma competição predatória e redundando em um *federalismo compartimentalizado*, o que acabou por acentuar “a desigualdade de acesso e não garantindo o grande objetivo, que era a universalização do ensino por meio do aumento da cobertura escolar” (Segatto; Abrucio, 2016, p. 419)³.

Esses dois elementos não apenas limitavam o alcance da vinculação, como potencializavam desigualdades regionais (Callegari, 2020) e desequilíbrios entre as

³ Um terceiro ponto explorado com menos ênfase pela literatura, se refere ao fato de que a União e os entes subnacionais não cumpriam com o mandamento inserido no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CF/88 e que determinava, em seu texto original, “a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” (Brasil, 1988). Conforme referido por Martins (2009), a inobservância dessa regra era objeto de apontamento de irregularidade pelo Tribunal de Contas da União (TCU) desde 1989 e era justificado pelo Governo Federal com base numa alegada inviabilidade para sua efetivação e no impacto que isso traria à manutenção do Ensino Superior. Para maiores detalhes, vejam-se as obras citadas pelo autor: MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Mudanças no Financiamento da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1997; e Pinto, José Marcelino Rezende. Um Fundinho chamado “Fundão”. In: DOURADO, Luiz Fernandes. Financiamento da educação básica. [S.l.]: Ed.UFG; Autores Associados, 1999. p. 85-98.

redes, ainda que dentro de um mesmo estado. Sobre essas disparidades no gasto por aluno, tem-se que:

Um último efeito da política de vinculação, que não decorre da vinculação em si, mas do desequilíbrio do federalismo brasileiro, refere-se à grande diversidade nos recursos disponíveis por aluno entre as diferentes regiões do país, assim como no interior de uma mesma região entre as redes municipal e estadual, como mostra a Tabela 1.

Os dados da Tabela 1, que refletem uma situação anterior à política de fundos, apontam, inicialmente, o diferencial que representa a rede federal em relação às demais. No caso do Ensino Médio, o gasto/aluno dessa rede chega a ser dez vezes maior que a rede estadual. No caso do Ensino Fundamental, o maior valor (rede municipal do Sudeste), em 1995, era mais que o triplo do menor valor (redes municipais do Norte e do Nordeste). No caso da Educação Infantil, essa diferença chegava quase a cinco vezes (Sudeste municipal *versus* Norte municipal). Constata-se, ainda, a Região Nordeste como aquela onde maiores eram as diferenças entre gasto aluno na rede estadual e na municipal. (Pinto, 2018, p. 853-854)

As consequências dessas inequidades não ficavam circunscritas ao aspecto financeiro, incidindo diretamente sobre chances de acesso e níveis de proficiência do alunado. Pesquisa de Ferraro e Machado (2002) apurou que, em 1996, a exclusão escolar de crianças de 9 anos variava de 0,8% em Santa Catarina a 14,6% no Acre, enquanto estudo do MEC constatou que a taxa de analfabetismo no Nordeste em 1995 ainda era quase o dobro da média nacional e mais de 3 vezes as taxas das regiões Sul e Sudeste, de 9,1% e 9,3%, respectivamente (Brasil, 1998).

Concernente ao aprendizado, Castro (1999) sinalizou uma melhoria global dos indicadores educacionais na década de 1990, mas com aprofundamento das desigualdades regionais. Enquanto no Sudeste a taxa de aprovação subiu de 51% para 76% entre 1989 e 1997 (8 p.p. acima da média), o índice da região Norte variou de 45% para 55%, de forma que a diferença de 6 p.p. foi ampliada para 13 p.p. De outro lado, as taxas de repetência nesta etapa, que se reduziram em 22 p.p. no Sudeste (de 40% para 18%), apresentaram retração de apenas 12 p.p. no Norte (de 44% para 32%) e 11 p.p. no Nordeste (44% para 33%).

Dáí que, menos de dez anos depois de sua promulgação, a Carta da República reclamava ajustes capazes de induzir essa irmandade interinstitucional e garantir maior equidade entre as forças de financiamento dos entes subnacionais, sob pena de agravar as desigualdades já existentes entre as regiões, o que culminaria na chamada “política de fundos”, tema de aprofundamento da próxima seção.

2.1.3 Política de Fundos Educacionais: O Fundef e seus efeitos no financiamento e na colaboração interfederativa

Conforme visto, os desafios da Nova República em dar concretude ao regime de colaboração entre as instâncias federadas e os limites inerentes à regra de vinculação de impostos em um país com histórica heterogeneidade das capacidades fiscais e administrativas acabara repercutindo negativamente na redução das divergências regionais, tanto sob a ótica dos gastos por aluno, quanto na vertente do acesso e proficiência dos educandos.

No plano interno, constatava-se grande desequilíbrio entre a rede estadual e seus próprios municípios quanto à participação e ao compromisso com a ampliação do acesso e o atendimento do ensino fundamental, de forma que as oportunidades educacionais variavam expressivamente de acordo com a escola em que o estudante estava matriculado (Costa; Duarte, 2008). Externamente, organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial, pressionavam a universalização dessa fase instrucional, mas concomitantemente a uma agenda de enxugamento do Estado (Militão; Militão, 2010).

Panorama elaborado pelo FNDE sobre o ensino fundamental sinalizava, por um lado, avanços na escolaridade e na redução do analfabetismo, mas sublinhava a persistência de mazelas de má-qualidade, repetência e evasão e apurava uma destinação de, no máximo, 37% do investimento de estados e municípios a essa etapa, precarizando os salários dos professores e restringindo a oferta municipal a 36% do atendimento (Martins, 2009).

Guiados pelos ideários do ajuste fiscal e do Estado Gerencial, a premissa era que o país não gastava pouco com educação, mas que gastava mal, de forma que uma gestão mais coerente dos recursos disponíveis, com foco no ciclo fundamental, garantiria a universalização do acesso e observância das regras constitucionais e legais sobre o financiamento do setor (Martins, 2009)⁴. Convergiam, assim, a

⁴ Segundo Gouveia e Souza (2015), o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza fundamentava esse argumento mediante uma comparação entre São Paulo e o Nordeste, afirmando que apenas 68 dos 645 municípios paulistas detinham redes de ensino fundamental e que, nos outros, seria difícil gastar mesmo a parcela mínima de 25% da receita de impostos. Já nos municípios do Nordeste a situação seria inversa, já que “Seus municípios eram os mais pobres do país. Historicamente, contudo, eram eles os grandes responsáveis pela educação fundamental em seus respectivos estados” (p. 49)

necessidade de coordenar o repasse de funções aos municípios com aspectos da crise fiscal dos estados brasileiros (Segatto; Abrucio, 2016).

Em setembro de 1996, é aprovada reforma constitucional para modificar as regras do art. 211 da parte permanente da Lei Maior, alterando os mecanismos do regime de cooperação, fixando etapas prioritárias de atendimento para municípios, estados e o Distrito Federal e reforçando a função redistributiva e supletiva da União em matéria educacional, “de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira” (Brasil, 1996a, art. 211, § 1º; Pinto, 2018).

No seu aspecto financeiro, a norma estabelecia nova redação para o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), criando, no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, pelo prazo de 10 anos, “um fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, de natureza contábil”, cujo objetivo era “assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério” (Brasil, 1996a, art. 60, *caput* e § 1º).

Como pilares do seu funcionamento, estavam a subvinculação de 60% incidente sobre parte dos recursos descritos no art. 212 da CF/88 para a composição desses fundos e a redistribuição do montante captado proporcionalmente ao número de matrículas; uma segunda subvinculação, equivalente a 60% do total recolhido, destinada ao pagamento de professores em efetivo exercício no magistério do ensino fundamental; e o papel da União em complementar os recursos dos fundos quando seu valor por aluno não alcançasse um piso definido nacionalmente (Brasil, 1996a).

O detalhamento das novas normas constitucionais se daria através da edição de dois diplomas, em dezembro do mesmo ano: uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394/1996) e uma lei organizadora dos fundos, com regras sobre distribuição dos recursos, fiscalização e controle e forma de cálculo do valor mínimo nacional (Lei Federal nº 9.424/1996).

Aprovada após oito anos de discussão e conciliando interesses e concepções educacionais contraditórias (Vieira; Vidal, 2015), a LDBEN de 1996 trouxe definições sobre o regime de colaboração e explicitou as incumbências relativas à oferta da educação escolar, partilhada entre municípios, estados e a União, delimitando para esta suas atividades diretas, sua ação de suporte técnico e financeiro e sua função supletiva e redistributiva perante as demais esferas governamentais, além de definir,

em seus artigos 70 e 71, quais gastos poderiam ou não ser contabilizados como manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996b).

Já a Lei do Fundef detalhava as parcelas retidas para composição de cada fundo e a metodologia de cálculo para os repasses, ambos de caráter automático; os novos contornos para as aplicações de recursos do art. 212 da Constituição excluídos da composição desse montante; a regra de definição do Valor Anual por Aluno Mínimo (VAA-Min), para fins de complementação da União, fixada naquela altura em R\$ 300,00/ano; a atuação da sociedade civil na fiscalização dos recursos, por meio da criação de Conselhos de Acompanhamento e Controle Social; e repisava a destinação de 60% dos seus valores para a remuneração de profissionais em efetivo exercício no ensino fundamental público, impondo a edição de Planos de Carreira e Remuneração do Magistério em cada unidade federativa (Brasil, 1996c; Costa; Duarte, 2008).

Nunes (2016) avalia que a sistemática representou uma mudança de paradigma no financiamento educacional, na medida em que a obtenção dos recursos ganhava um critério variável, onde o volume de verbas recebidas passava a acompanhar o número de matrículas da rede. A autora descreve, também, a modelagem adotada no seu funcionamento:

Do total da arrecadação resultante do percentual de 25%, os estados e municípios deveriam contribuir com 15% das seguintes receitas de impostos para a composição dos Fundos: Fundo de Participação de Estados e Municípios (FPE e FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp) e ressarcimento pela desoneração de exportações de que trata a Lei Complementar n.º 87, de 13 de setembro de 1996 (Lei Kandir). Do montante total dos Fundos, 60% deveriam ser focalizados nos gastos para pagamento dos profissionais do magistério do ensino fundamental público e o restante dos recursos em outras despesas de manutenção e desenvolvimento dessa etapa de ensino. A redistribuição de recurso era efetuada no plano de cada estado e respectivos municípios de acordo com a proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas, a partir de dados apurados pelo censo escolar do ano anterior, informação fornecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). De acordo com o regramento da época, os estados que não alcançassem o valor mínimo por aluno definido nacionalmente com o próprio fundo receberiam uma complementação por parte da União. (Nunes, 2016, p. 7)

As ideias de Costa e Duarte (2008) e Abrucio (2010) convergem ao identificar o Fundef como um mecanismo institucional de *indução de comportamento* pelos entes federativos com três grandes características, quais sejam, proporcionar maior equilíbrio nas responsabilidades entre as redes estaduais e municipais através de uma

distribuição horizontal de recursos, diminuir a desigualdade entre as esferas administrativas do ponto de vista das verbas disponíveis pelo estabelecimento de um piso de gasto por aluno, com possível complementação da União, e melhorar progressivamente o perfil e qualificação do corpo docente.

Quadro 2 – Receitas e aplicação dos recursos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino antes e depois do Fundef

Antes do Fundef		Impostos	Depois do Fundef		
Art. 212 da CF/88	Aplicação	Estados e DF	Retenção ao Fundef	Art. 212 da CF/88	Aplicação
25%	Manutenção e desenvolvimento do ensino, sendo pelo menos 50% para erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental	ICMS	15%	+10%	Recursos do Fundef apenas no ensino fundamental, sendo 60% na remuneração do magistério. Parcela adicional em qualquer etapa de ensino básico
		Compensação Lei Kandir	15%	+10%	
		Fundo de Participação dos Estados - FPE	15%	+10%	
		Cota-Parte IPI-Exportação	15%	+10%	
		IPVA	Não	25%	Mínimo de 60% no ensino fundamental e o restante nas demais etapas do ensino básico
		ITCMD	Não	25%	
		IRRF	Não	25%	
		Cota-parte IOF Ouro	Não	25%	
25%	Manutenção e desenvolvimento do ensino, sendo pelo menos 50% para erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental	Municípios			Recursos do Fundef apenas no ensino fundamental, sendo 60% na remuneração do magistério. Parcela adicional em qualquer etapa de ensino básico
		Fundo de Participação dos Municípios - FPM	15%	+10%	
		Cota-parte ICMS	15%	+10%	
		Compensação Lei Kandir	15%	+10%	
		Cota-parte IPI-Exportação	15%	+10%	Mínimo de 60% no ensino fundamental e o restante nas demais etapas do ensino básico
		ISS	Não	25%	
		IPTU	Não	25%	
		ITBI	Não	25%	
		IRRF	Não	25%	
		Cota-parte ITR	Não	25%	
		Cota-parte IPVA	Não	25%	
		Cota-parte IOF-Ouro	Não	25%	

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (1988 e 1996a) e Nunes (2016)

Essa instância, por seu turno, assumia um papel de coordenador nacional, mudando a lógica das transferências federais de uma prática clientelista para um sistema automático e objetivo de repartição, além de assumir seu posto na regulamentação e formulação de diretrizes educacionais (Segatto; Abrucio, 2016).

Sob esse sistema, a competência primária de composição dos recursos do fundo recaía sobre Estado/Distrito Federal e seus Municípios, colocando a União em posição subsidiária e complementar, o que, por um lado, reconhecia a acentuada desigualdade socioeconômica regional e o obstáculo para universalização do acesso e qualidade do ensino (Corbucci *et al.*, 2009), porém, de outro, se conformava à perspectiva de contenção de despesas federais e racionalização dos gastos dos entes subnacionais (Costa; Menezes; Pereira, 2021).

As repercussões da institucionalização do Fundef foram amplamente estudadas pela literatura nacional. Primeiramente, na questão do federalismo, existe forte consenso de que a medida conseguiu fortalecer o mecanismo constitucional da cooperação na seara educativa e induzir uma rápida e acentuada municipalização do ensino fundamental (Abrucio, 2010; Corbucci *et al.*, 2009; Costa; Duarte, 2008; Franzese; Abrucio, 2009; Militão; Militão, 2010; Nunes, 2016; Pinto, 2018).

O novo arranjo, ao atrelar o ingresso de recursos financeiros à ampliação do atendimento, direcionou municípios que nunca haviam investido em educação fundamental a repensarem suas políticas para o setor, sob pena de perder verbas (Costa; Duarte, 2008). E, como efeito lógico do “dinheiro segue matrícula”, o Fundef teve a capacidade de, praticamente, universalizar essa etapa de ensino (Abrucio, 2010; Callegari, 2020; Corbucci *et al.*, 2009; Costa; Duarte, 2008; Gouveia; Souza, 2015; Martins, 2009; Moraes, 2022; Nunes, 2016; Vieira; Vidal, 2015).

Do ponto de vista financeiro, a feição redistributiva do mecanismo encurtou desigualdades intraestaduais, com efeito equalizador, ainda que parcial, sobre as forças de financiamento das redes, especialmente em relação a cada estado e seus respectivos municípios; paralelamente, o aporte da União para aqueles fundos cuja repartição dos recursos ficava abaixo do mínimo nacional, reduzia, embora de maneira tímida, a distância identificada entre os diferentes estados e regiões (Costa; Menezes; Pereira, 2021; Gouveia; Souza, 2015; Martins, 2009; Militão; Militão, 2010).

O Fundef também impulsionou a melhoria da remuneração e capacitação do professorado, especialmente por reservar parcela mínima de 60% dos seus recursos para garantir o adimplemento da folha, pela implantação de planos de carreira, redução das diferenças salariais entre as redes e por permitir investimento na formação de docentes leigos que atuavam nessa fase. Sobre isso, Costa e Duarte (2008) descrevem que o salário dos professores brasileiros teve um aumento médio de 12,9% em 1998, chegando a 29% em 2000, observando que o maior acréscimo se deu nas redes da região Nordeste, onde os vencimentos foram majorados, em média, 49,6%, chegando a produzir transformações nos valores de R\$ 30,00 para R\$ 230,00.

Já Anuatti Neto, Fernandes e Pazello (2002, *apud* Martins, 2009) ressaltam que o Fundeb beneficiou, em regra, mais os professores municipais do que os estaduais, com ênfase nas regiões mais pobres e docentes das cidades menores,

“funcionado como um mecanismo de redução da desigualdade de rendimentos entre os professores da rede pública de ensino fundamental” (p. 136).

Extravasando esses efeitos diretos, encontram-se estudos que avaliaram os benefícios do Fundef na equalização das oportunidades educacionais e redução das diferenças entre os estudantes. Tomando por referência comparativa os anos de 1988 e 2007, Corbucci *et al.* (2009) relatam que a taxa líquida de frequência foi aumentada de 80% para 94,6%, o que corrobora a conclusão de quase universalização dessa etapa, e salientam a redução das desigualdades regionais, de forma que a distinção entre o Nordeste e o Sudeste nesse quesito caiu de 14,1 p.p. para 1,7 p.p. no período analisado.

Na variável população rural e urbana, o hiato no acesso dos estudantes de 7 a 14 anos residentes no campo, que era de 20 p.p. em relação aos habitantes das áreas metropolitanas, reduziu-se a 1,5 p.p. Já no recorte de raça/cor, a defasagem de 10 p.p. na frequência líquida entre a população negra de 7 a 14 anos em relação aos brancos encolheu para 1,1 p.p.

Em associação a esses benefícios iniciais, entretanto, especialistas também detalham os efeitos negativos e limites da estratégia. A ênfase no ensino fundamental trouxe uma fragmentação negativa para a educação básica, colocando os outros níveis e modalidades em clara desvantagem quanto à cobertura, infraestrutura e contratação de professores, o que afetou especialmente o Ensino Infantil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio ante o abandono ou redução de dispêndios nessas áreas (Corbucci *et al.*, 2009; Gouveia; Souza, 2015; Martins, 2009; Militão; Militão, 2010; Moraes, 2022; Oliveira, 2023; Pinto, 2018; Vieira; Vidal, 2015).

Para Costa e Duarte (2008), essa a exclusão do ensino infantil atingiu especialmente as crianças de classes econômicas menos favorecidas, que, além de não terem acesso a uma educação igualitária e de qualidade e acabarem desassistidas até os sete anos de idade, entravam para o ensino fundamental tendo que acompanhar o rendimento de estudantes oriundos de famílias com maiores rendas e, por isso, acesso a oportunidades diferentes⁵. Já para Gouveia e Souza (2015) a maior prejudicada foi, ao fim, a educação de jovens e adultos, pois “o veto à

⁵ Em outra parte do estudo, os pesquisadores destacam: “Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 1999 mostram que a taxa de escolarização das crianças de quatro a seis anos de famílias com renda *per capita* maior que cinco salários-mínimos é de 90%. Entre as famílias com renda *per capita* inferior a meio salário-mínimo, essa taxa é de apenas 50% (IBGE, 2000)” (Costa; Duarte, 2008, p. 161)

contabilização das matrículas dessa modalidade para efeitos de recebimento dos recursos do Fundef, definido pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, promoveu o que Gouveia (2008, p. 393) chama de invisibilidade da EJA” (p. 54).

Outra derivação perniciosa do recorte no ensino fundamental foi sentida na gestão docente: a restrição do uso dos recursos para salários apenas de professores que atuavam nessa fase deu margem a diferenças remuneratórias entre profissionais desta etapa e das demais e da modalidade EJA, incidindo negativamente no clima organizacional das escolas. Soma-se como complicador desse tema a feição temporária do fundo, previsto para durar um decênio, de forma que a incerteza de sua continuidade retardava os planos de carreira e incentivava gestores a pagarem docentes por meio de abonos transitórios (Costa; Duarte, 2008; Martins, 2009).

Teceu-se também censura contundente à modelagem financeira do Fundef e sua lógica de redistribuir recursos internamente aos estados aportando muito pouco dinheiro novo ao sistema educacional (Davies, 2006), especialmente porque a União se valeu de diferentes estratégias para manter o valor mínimo por aluno em patamares subavaliados e gravemente baixos (Martins, 2009), de forma que sua atuação ficasse limitada apenas a cenários de extrema pobreza, o que era coerente com a tese de que não faltavam recursos (Gouveia; Souza, 2015).

Ora, quanto maior o valor de referência, mais recursos a União têm de aportar ao FUNDEF, já que seu papel é complementar. Já estados e municípios têm contribuição fixa ao FUNDEF. Assim, é do interesse dos estados e municípios um valor de referência mais alto (já que isso não significa perdas adicionais e, para vários estados e municípios, pode representar maior aporte de recursos); do ponto de vista da União, o interesse é no menor valor possível, o que significa aporte menor de recursos. Como quem determina o valor de referência é a União, a tendência será de subestimação desse valor. E de fato foi o que ocorreu. (Costa; Duarte, 2008, p. 162)

Os expedientes para manter a complementação em níveis baixos incluíram, no campo da legalidade, o veto presidencial à inclusão do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) como matrícula elegível (Costa; Duarte, 2008) e, ilegalmente, descumprimento deliberado da Lei do Fundef, ora mantendo o VAA congelado (Martins, 2009), ora definindo a cifra mínima segundo o menor quociente entre os estados e não com base na média de abrangência nacional (Nunes, 2016)⁶, o que retraía os aportes e o número de estados beneficiados.

⁶ Cálculos do TCU ao analisar os balanços federais de 2004 mostraram que a complementação naquele ano, que deveria ficar em torno de R\$ 5 bilhões caso o governo tivesse calculado o valor mínimo

Tabela 1 – Complementação da União ao Fundef / Fundos de Âmbito Estadual Beneficiados (1998 – 2006)

(em R\$ milhões)									
ESTADOS	Complementação da União								
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
ALAGOAS		3,2					24,7	10,4	
BAHIA	143,9	215,1	191,2	163,5	112,0	97,8	99,6		
CEARÁ	46,4	33,5	2,9				4,54		
MARANHÃO	153,5	174,5	168,9	146,8	145,1	188,9	239,5	236,6	202,4
PARÁ	112,5	116,5	94,2	61,6	46,8	50,9	155,4	127,9	111,2
PARAÍBA		4,7							
PERNAMBUCO	6,3	8,1							
PIAUÍ	24,1	24,3	28,3	19,7	16,6	24,6	36,1	20,4	
TOTAL	486,7	580,0	485,5	391,6	320,5	362,1	559,8	395,3	313,6

Fonte: Martins (2009, p. 171)

A constante subestimação dessa ferramenta que poderia ser determinante para um maior equilíbrio federativo (Morais, 2022) e a incomunicabilidade dos fundos (Martins, 2009) minaram grande parte do potencial equalizador do financiamento entre as regiões, existindo, no último ano de sua vigência, uma diferença de 3,5 vezes entre o VAA mais alto e mais baixo do país (Vieira; Vidal, 2015)⁷, o que acabava por explicitar “mais ainda as disparidades entre os estados da Federação e as redes municipais, ao invés de amenizá-las” (Morais, 2022, p. 8).

E mesmo dentro de um único estado, municípios com maior poder arrecadatário de receitas próprias – não subvinculadas ao Fundef – acabavam dispondo de mais recursos do que as cidades mais pobres e dependentes do Fundo de Participação dos Municípios – esse sim, retido ao fundo (Gouveia; Souza, 2015).

(...) eles [os fundos] conseguiram dar mais recursos aos governos que se responsabilizam pela política, mas mexeram pouco com as desigualdades regionais que marcam a federação brasileira. Para tanto, seria necessário que a União não só complementasse o dinheiro que falta para chegar à meta básica, mas que também fizesse política redistributiva. Caso contrário, a equalização se dá num patamar mínimo, e as redes dos estados mais ricos tendem a ter uma diferença substancial de condições em relação aos demais. (Abrucio, 2010, p. 64)

conforme mandava de lei de regência, tinha se limitado a R\$ 485 milhões (Davies, 2006). As diferenças nas metodologias de cálculo ensejaram judicialização da matéria pelos estados prejudicados, sendo a União condenada a efetuar o ressarcimento.

⁷ Também aqui, a análise do TCU sobre as contas do governo no exercício de 1999 sinalizava a ineficiência do Fundef na redução das desigualdades interestaduais e, na verdade, um aumento na distância entre as médias (cf. Martins, 2009)

Um derradeiro problema referido pela literatura se refere à velocidade do processo de municipalização associada à falta de preparo técnico para atenuar as consequências da descentralização: premidos pela necessidade e interesse de receber mais verbas, os municípios ampliaram seu atendimento sem capacidades técnicas instaladas para planejar o setor e gerenciar o recurso disponibilizado (Costa; Duarte, 2008).

O sopesamento dos avanços e dos problemas proporcionados pelo Fundef deflagraram, ainda no curso de sua vigência, discussões sobre a prorrogação da estratégia em um modelo que abarcasse toda a educação básica e superasse as dificuldades identificadas, dando azo à formatação do seu sucessor.

2.1.4 Continuidades e inovações da política de fundos: o Fundeb como modelo de financiamento em torno da educação básica

As lições positivas e os pontos problemáticos aprendidos a partir do Fundef suscitavam debates sobre como inserir correções na política de fundos preservando os avanços por ela trazidos, pauta que ganha fôlego especialmente pelo progressivo escoamento de sua vigência e a agenda de inclusão social do novo governo (Martins, 2009).

Alguns números davam a dimensão dos desafios que deviam ser enfrentados. De Corbucci *et al.* (2009) extrai-se que o investimento total no setor, realizado pelas três esferas de governo, apresentara aumento de 42% entre 1995 e 2005; contudo, enquanto os investimentos do ensino fundamental haviam subido 54,77%, a despesa da etapa infantil teve sua evolução restrita a 1,98%. Como derivação, a taxa de frequência em creches atingia apenas 17,1% da demanda, enquanto o acesso à pré-escola ainda se limitava a 36,4%, havendo, respectivamente nessas etapas, 10 milhões e 2 milhões de crianças fora da escola (Fernandes, 2009).

No segmento de EJA, a invisibilização causada pelo Fundef trouxe piora nas disparidades regionais e na desigualdade entre os segmentos populacionais: entre 1988 e 2007, a diferença nas taxas de analfabetismo do Nordeste e Sudeste subiu de 190% para 267% e a proporção de analfabetos negros ainda era superior ao dobro que a dos brancos (Corbucci *et al.*, 2009).

No contexto do Ensino Médio – outra fase educacional alijada do Fundef – observou-se uma redução das diferenças entre as regiões de menor e maior taxa de frequência entre 1988 e 2007 de 59% para 41%. Mesmo assim, quando observada a variável renda, os índices de frequência dos jovens do quintil mais rico e mais pobre eram, respectivamente, de 81,5% e 21,7% (Corbucci *et al.*, 2009). Aqui, a universalização ainda requereria mais 1 milhão de matrículas (Fernandes, 2009).

Conforme destaca Oliveira (2023), era bastante difundido que Fundef acabou por sacrificar os conceitos de *padrão de qualidade e capacidade de atendimento* que haviam sido trazidos pela LDBEN, visto que privilegiou a universalização do acesso sem injeção significativa de recursos adicionais ao sistema e, assim, “partindo dos recursos disponíveis e não dos recursos necessários para garantir um padrão de qualidade que expresse o cumprimento do direito à educação” (p. 11). Nesse sentido, entre 1997 e 2003, os alunos da 4ª série apresentaram perda na média de proficiência em leitura de 186 pontos para 169 e em matemática de 190 para 177 pontos, aprofundando-se a distância da nota entre as regiões extremas de 21 para 29 pontos e de 23 para 31 pontos, respectivamente⁸ (Araujo; Luzio, 2005).

Tratando sobre o processo de discussão e tramitação do novo fundo, a literatura relembra que, à diferença do ocorrido anteriormente, essa fase foi acompanhada de maior mobilização do parlamento, das esferas subnacionais e da sociedade civil, espelhando não apenas as diretrizes estratégicas de debate do governo Lula como o conhecimento de diferentes atores sociais sobre as perspectivas em disputa e uma maior consciência intergovernamental (Abrucio, 2010; Gouveia; Souza, 2015; Martins, 2009). Os dois vetores de mudança considerados essenciais se referiam à ampliação da nova ferramenta para além do ensino fundamental e um complemento financeiro mais significativo pela União (Martins, 2009; Militão; Militão, 2010), com o mote de levar a mesma universalização, agora, ao ensino médio e à educação infantil (Abrucio, 2010).

Assim, a Emenda nº 53/2006 introduziria modificações no corpo da Constituição, reforçando, em especial, elementos do regime de cooperação, e daria nova redação ao artigo 60 do ADCT, pela qual ficavam criados, em cada estado e no

⁸ Como ponto de inflexão, Callegari e Gomes (2018) expressam que mesmo essas quedas não devem ser interpretadas como uma piora educacional sistêmica, ponderando que “o universo de crianças e jovens na escola aumentou e que essa população recém-incluída passou a ter acesso pelo menos ao direito educacional básico – embora não-integral – de estar exposta a oportunidades de aprendizagem em sala de aula” (p. 78/79)

Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Brasil, 2006).

O modelo mantinha boa parte das características do seu antecessor, constituindo-se como um fundo de natureza contábil, com a presença de contas únicas e específicas com repasses automáticos, sem redistribuição de recursos para além das fronteiras estaduais; ficavam preservadas, também, a destinação das verbas apenas a ações de manutenção e desenvolvimento do ensino na Educação Básica, nos termos da LDBEN, a distribuição das dotações proporcionalmente à quantidade de matrículas e o controle exercido por conselhos com representantes dos respectivos poderes e da sociedade civil (Martins, 2009).

Seu texto final incorporava avanços significativos em relação ao projeto originário do Executivo, com a inclusão das creches e uma participação mais vultosa de aportes da União, que atingiria, no 4º ano de vigência⁹, um *mínimo* de 10% do total dos recursos dos fundos, abandonando-se, nesses termos, a ideia de um referencial fixo e trazendo uma presença mais efetiva dessa esfera governamental no financiamento do ensino (Corbucci *et al.*, 2009; Gouveia; Souza, 2015).

Já a contribuição dos entes federativos passava a 20%, tanto para aquelas parcelas que já eram subvinculadas na sistemática anterior (acréscimo de 5 p.p.), quanto para novos impostos incluídos em sua cesta, mudanças a serem incorporadas com gradualismo ao longo dos três primeiros anos, o que foi justificado como necessário frente à integração das matrículas do ensino infantil, médio e de jovens e adultos (Davies, 2006; Martins, 2009; Militão; Militão, 2010)¹⁰.

A norma ainda constitucionalizou, e de maneira mais incisiva, a adoção de critérios de ponderação diferenciados para etapas e modalidades da educação básica e tipos de estabelecimento de ensino – métrica instituída apenas na fase final do Fundef –, manteve a vinculação de 60% dos recursos ao pagamento de profissionais do magistério em efetivo exercício e definiu que o financiamento deveria primar pela

⁹ Nos três primeiros anos de vigência, os aportes mínimos da União seriam de R\$ 2,0 bilhões, R\$ 3,0 bi e R\$ 4,5 bi, chegando, então, ao piso de 10% do total de recursos do Fundo no 4º ano (ADCT, art. 60, inciso VII).

¹⁰ A progressividade se deu ao longo dos três primeiros anos seja do lado dos recursos, seja do lado das matrículas. Aqueles impostos e transferência que já faziam parte do Fundef progrediriam de 15% para 16,66%, 18,33% e 20%, enquanto os novos impostos incluídos passariam pelas etapas de 6,66% e 13,33% até alcançarem os 20% (ADCT, art. 60, § 5º, incisos I e II). Já no campo dos alunos, aqueles do ensino fundamental seriam, desde logo, considerados em sua integralidade, enquanto as etapas de educação infantil, ensino médio e EJA seriam contabilizados na razão de 1/3 a cada exercício

melhoria da qualidade, a fim de garantir padrão mínimo definido nacionalmente (Brasil, 2006; Gouveia; Souza, 2015, Moraes, 2022; Nunes, 2016).

Quadro 3 – Visão comparada de receitas e aplicação dos recursos Fundef x Fundeb

		Fundef		Fundeb		
		Retenção	Art. 212 da CF/88	Retenção	Art. 212 da CF/88	Aplicação
Impostos dos Estados e do DF	ICMS	15%	+10%	20%	+5%	Recursos do Fundeb apenas nas etapas de atuação prioritária, sendo 60% na remuneração do magistério. Parcela adicional em qualquer etapa do ensino básico
	Compensação Lei Kandir	15%	+10%	20%	+5%	
	Fundo de Participação dos Estados - FPE	15%	+10%	20%	+5%	
	Cota-Parte IPI-Exportação	15%	+10%	20%	+5%	
	IPVA	Não	25%	20%	+5%	
	ITCMD	Não	25%	20%	+5%	
	Receita da Dívida Ativa de Impostos	Não	25%	20%	+5%	Aplicação livre em qualquer etapa do ensino básico
	IRRF	Não	25%	Não	25%	
	Cota-parte IOF Ouro	Não	25%	Não	25%	
Impostos dos Municípios	Fundo de Participação dos Municípios - FPM	15%	+10%	20%	+5%	Recursos do Fundeb apenas nas etapas de atuação prioritária, sendo 60% na remuneração do magistério. Parcela adicional em qualquer etapa do ensino básico
	Cota-parte ICMS	15%	+10%	20%	+5%	
	Compensação Lei Kandir	15%	+10%	20%	+5%	
	Cota-parte ITR	15%	+10%	20%	+5%	
	Cota-parte IPVA	15%	+10%	20%	+5%	
	Cota-parte IPI-Exportação	15%	+10%	20%	+5%	
	Receita da Dívida Ativa de Impostos	Não	25%	20%	+5%	Aplicação livre em qualquer etapa do ensino básico
	ISS	Não	25%	Não	25%	
	IPTU	Não	25%	Não	25%	
	ITBI	Não	25%	Não	25%	
	IRRF	Não	25%	Não	25%	
	Cota-parte IOF-Ouro	Não	25%	Não	25%	

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (1996a, 2006 e 2007) e Martins (2009)

Como forma de se prevenir contra eventuais calotes ou distorções na definição do mínimo nacional por aluno, o descumprimento das normas de complementação foi elevado ao grau de crime de responsabilidade da autoridade competente (Brasil, 2006; Moraes, 2022); ficou defeso, ainda, o uso do salário-educação como fonte para os aportes da União, que também só poderia computar essa parcela nos seus gastos mínimos do art. 212 da CF/88 até o limite de 30%, ou seja, até 5,4 p.p. do seu investimento de 18% (Brasil, 2006).

A matéria foi inicialmente regulamentada por meio da Medida Provisória nº 339, depois convertida na Lei Federal nº 11.494/2007, assegurando o funcionamento do novo sistema já em 1º de janeiro daquele ano. Dentre as grandes novidades dessa

legislação, estava o surgimento da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade (CIFEBQ), instância deliberativa formada por representantes das três esferas governamentais e responsável pela definição das ponderações aplicáveis entre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino (Brasil, 2007; Sena, 2008).

Sob essa sistemática, a repartição dos recursos passou a observar pesos que variavam entre 0,7 e 1,3; a participação de indicados regionais de estados e municípios permitia a avaliação de questões orçamentárias dos entes subnacionais, garantindo representatividade e criando um espaço de debate e negociação que reconhecia a pluralidade de perspectivas e interesses (Sena, 2008; Nunes, 2016).

As verbas seriam transferidas com base nas matrículas nas redes próprias apuradas no censo escolar, mas apenas daquelas definidas como etapas de atuação prioritária de cada esfera (ensino infantil e fundamental para municípios e fundamental e médio para estados), nos termos definidos na Constituição Federal (Morais, 2022)¹¹.

O diploma disciplinaria a efetividade da complementação da União que, agora, fixada em patamar mínimo de 10%, seria distribuída a partir daquele fundo com o menor valor anual por aluno, de forma que ocorresse “complementação do último Fundo até que seu valor anual por aluno se iguale ao valor anual por aluno do Fundo imediatamente superior”, com equalização subsequente e progressiva, até que o valor a cargo da União fosse integralmente distribuído (Brasil, 2007).

Nesse mesmo ano, o Poder Executivo lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), almejando uma resposta ao desempenho persistentemente baixo do ensino (Corbucci *et al.*, 2009), e concebe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como ferramenta de monitoramento do programa e acompanhamento do desempenho das escolas e das esferas administrativas¹².

Merecem destaque, ainda, as modificações introduzidas pela EC nº 59/2009, que ampliou a educação básica obrigatória e gratuita para a faixa dos 4 aos 17 anos, reforçou o exercício colaborativo para assegurar a universalização do ensino mandatório e previu a distribuição de recursos voltada a garantir padrão de qualidade e equidade (Brasil, 2009; Batista Filho, 2021). Esse tripé se refletiria na elaboração do

¹¹ Sena (2008) tece crítica uma vez que, à exceção do teto de destinação de 15% ao EJA, o total de recursos poderia ser aplicado indistintamente, em qualquer categoria, esvaziando a lógica de custos

¹² Trata-se de indicador que “associa uma medida do fluxo escolar (a taxa de aprovação) com uma medida de desempenho acadêmico (a proficiência em leitura e matemática demonstrada pelos estudantes em exames de larga escala)” (Santos; Callegari; Callegari, 2022)

PNE do decênio 2014-2024, com aspirações à universalização, à superação de desigualdades educacionais e à destinação de recursos em proporção ao PIB para atender às necessidades de expansão, qualidade e equidade (Brasil, 2014).

Os êxitos e limites do Fundeb pouco destoam daqueles verificados em relação ao seu antecessor. Quanto ao federalismo, ele aprofundou a relação cooperativa entre estados e seus respectivos municípios, induzindo a colaboração especialmente na etapa compartilhada – o ensino fundamental – e garantindo mais recursos aos governos que efetivamente realizam a política pública. Isso foi atingido graças à definição de regras mais rígidas de complementação quando a disponibilidade por aluno fosse inferior ao mínimo nacional, além do estabelecimento de ponderações para as diferentes etapas e modalidades, reduzindo o descasamento de ingressos e dispêndios (Abrucio, 2010; Costa; Menezes; Pereira, 2021; Fernandes, 2009).

Esse maior afluxo de receitas e, principalmente, de recursos da União, diminuíram as diferenças regionais, de forma de forma que o valor mínimo por aluno, que correspondia a 56,3% do valor médio nacional em 2006 (último ano do Fundef), subiu para 86,3% do valor médio em 2011; já a distância entre os valores máximos e mínimos caiu de 4,32 vezes para 2,06 vezes no mesmo período e, de 2007 a 2017, a média de Fundeb por aluno aumentou 108%, atingindo R\$ 5.552,48 (Becker, 2021; Moraes, 2022). Discrepâncias significativas ficavam limitadas, assim, a capitais e municípios mais populosos, donos de uma receita própria expressiva (Pinto, 2018).

O critério diferenciador e de maior avanço se deu com o resgate do conceito de Educação Básica e superação do modelo fragmentado de financiamento, ampliando a área de abrangência para contemplar todas as etapas e modalidades educativas, da creche ao ensino médio (Militão; Militão, 2010; Nunes, 2016). Além disso, novas hipóteses de impedimento aos integrantes dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social fortaleceram o mecanismo de fiscalização imparcial da regularidade das aplicações (Sena, 2008; Nunes, 2016).

Do ponto de vista da valorização do professorado, lembra-se que a Emenda nº 53 introduziu disposições sobre a fixação do Piso Nacional do Magistério, disciplinado pela Lei Federal nº 11.738/2008, sendo que as fontes adicionadas colocaram, ao menos em tese¹³, maiores disponibilidades proporcionais para a

¹³ Ressalte-se que o artigo 4º da norma, que a previa a obrigação da União em garantir o cumprimento do piso através de complementação aos entes que comprovassem insuficiência de recursos próprios para seu atingimento, permaneceu sem regulamentação durante toda a vigência do fundo

garantia de patamares remuneratórios adequados e elaboração dos planos de carreira (Fernandes, 2009). Há indicação, também, de que o Fundo colaborou com a melhoria da infraestrutura das escolas e que aumentos da ordem de 10% no valor por aluno se traduziram em crescimento de um ponto na nota do Saeb (Becker, 2021)¹⁴.

Mesmo assim, Abrucio (2010) explicita que o sucesso dos fundos federativos não pode esconder problemas persistentes no plano intergovernamental, já que eles pouco mexeram com as desigualdades regionais, dado que “a equalização se dá num patamar mínimo, e as redes dos estados mais ricos tendem a ter uma diferença substancial de condições em relação aos demais” (p. 64), entendimento compartilhado por Vieira e Vidal (2015) e Moraes (2022).

Do ponto de vista da composição financeira, repete-se a crítica de que o mecanismo, ao subvincular parte dos valores que já compunham o investimento declinado pelo artigo 212 da CF/88, é bastante tímido em aportar dinheiro extra ao sistema, limitado à complementação da União e apenas nos casos em que o mínimo estadual é inferior ao piso nacional (Davies, 2006; Militão; Militão, 2010). Para um país com longa trajetória de subfinanciamento do ensino, a garantia de permanência e qualidade só poderia ser efetivada com uma injeção bastante maior de recursos do que a mera redistribuição proporcionada pelo Fundeb (Gouveia; Souza, 2015).

Mesmo a ampliação das fontes a cargo dos entes subnacionais e o patamar de 10% fixado como mínimo para o Governo Central não foram considerados expressivos, porquanto consequências da expansão das etapas abrangidas, de forma que o aumento de 43% nos recursos disponíveis não acompanhou o índice de 61% no ingresso de alunos que passaram a ser atendidos pelo Fundeb (Davies, 2006; Militão; Militão, 2010; Nunes, 2016).

A ferramenta tampouco se mostrou capaz de modificar a lacuna nas capacidades estatais ¹⁵, principalmente nos municípios menores. Isso porque, conforme descrito por Pascoalino e Gomes (2001), ainda que o grau de

¹⁴ Moreira, Irffi e Carneiro (2021) registram estudos internacionais divergentes, sendo que alguns atribuem maior peso a forma de aplicação dos recursos do que ao seu volume (v.g. Hanushek, 1986), enquanto outros estabelecem relações significativas entre os recursos investidos e o desempenho dos estudantes (Hedges; Greenwald, 1996), especialmente quando focados no atendimento de minorias desfavorecidas (Grissmer; Flanagan; Williamson, 1998)

¹⁵ Gomide e Pires (2014) entendem capacidades estatais enquanto combinação da dimensão técnico-administrativa, que se refere às competências dos agentes do Estado para levar a efeito suas políticas e engendrar ações coordenadas e orientadas para a produção de resultados, com o componente político, ou seja, as habilidades da burocracia em expandir os canais de interlocução e negociação com diversos atores sociais, processando conflitos e prevenindo sua captura por agentes específicos

disponibilidade de receitas possa facilitar ou restringir as políticas educacionais, o singelo aumento de verbas não conduz, necessariamente, a melhores resultados, posto que essa variável se relaciona a padrões alocativos adequados¹⁶. Isso, aliado à falta de um valor mínimo por aluno capaz de assegurar a qualidade do ensino e impedir as disparidades regionais (Gouveia; Souza, 2015), limita o alcance da estratégia à questão da cobertura (eficácia), sem maiores repercussões referentes à eficiência e à efetividade (Abrucio, 2010).

Por fim, vale analisar os efeitos do Fundeb nos critérios de acesso e proficiência dos estudantes. Sena (2019) analisou a ampliação da taxa de frequência do ensino infantil, fase incluída a partir do alargamento conferido ao ensino básico.

Tabela 2 – Atendimento da população de 0 a 5 anos na rede escolar, segundo recortes específicos

Recorte	% da população de 0 a 3 anos que frequentava escola/creche			% da população de 4 a 5 anos que frequentava escola/creche		
	2007	2016	Var. (p.p.)	2007	2016	Var. (p.p.)
Urbano	24,2%	34,6%	+10,4	81,8%	92,0%	+10,2
Rural	10,2%	17,8%	+7,6	67,2%	88,8%	+21,6
Diferença (p.p.)	14,0	16,8	+2,8	14,6	3,2	-11,4
Branços	23,6%	35,6%	+12,0	81,3%	92,8%	+11,5
Negros	19,4%	28,6%	+9,2	76,9%	90,5%	+13,6
Diferença (p.p.)	4,2	7,0	+2,8	4,4	2,3	-2,1
Quintil mais rico	41,4%	48,2%	+6,8	92,3%	96,4%	+4,1
Quintil mais pobre	13,7%	22,3%	+8,6	71,8%	89,1%	+17,3
Diferença (p.p.)	27,7	25,9	-1,8	20,5	7,3	-13,2

Fonte: Elaboração própria, com dados de Sena (2019)

Legenda: Números em azul: redução de desigualdades. Número em vermelho: aumento de desigualdades.

De acordo com o estudo, para o período comparado (2007/2016), houve melhora nos percentuais de acesso para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos, em todos os recortes analisados (localização, cor/raça e nível socioeconômico). Entretanto, na primeira etapa de ensino, a diferença no percentual de crianças que frequentavam dependências escolares se ampliou no segmento urbano/rural e na perspectiva de brancos/negros. Já a diferença de acesso entre as crianças mais pobres e mais ricas apresentou retração de 1,8 p.p. Para a pré-escola, houve redução

¹⁶ Analisando, sob outro prisma, a questão das transferências voluntárias, Callegari (2020) observa que as cidades mais ricas e, portanto, com maior capacidade técnica, são as que recebem maiores valores por estudante nessa categoria, haja vista a natureza condicionada a técnicas como implementação de prática e à prestação de contas.

das inequidades em todas as variáveis destacadas, sendo bastante expressivos os encurtamentos nas variáveis rural/urbano e mais ricos/mais pobres.

O mesmo autor, referindo-se a trabalho elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2019, descreve evolução positiva do desempenho dos Municípios no Ideb. No ano de 2007, apenas 830 dos 5.482 municípios avaliados no país havia obtido nota 5 ou superior nos anos iniciais (15,14%); já em 2017, 3.880 dos 5.475 municípios avaliados (70,86%) figuraram nesse patamar de resultado.

Mesmo assim, nos extremos, enquanto São Paulo apresentava 575 dos seus 645 municípios com nota superior a 6 e apenas 2 com notas abaixo de 5, a situação era inversa em Sergipe (0 municípios com nota 6 ou mais e 72 abaixo de 5) ou Amapá (0 municípios com nota 6 ou mais e 15 abaixo de 5).

Com base nos resultados de alunos brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), relatório do Todos pela Educação (2020) mostrou que a proficiência em matemática nos anos finais e ensino médio (377) era inferior a de outros países em desenvolvimento como Indonésia (386), Colômbia (390) e Turquia (420), muito embora esses países dispusessem de um gasto médio por aluno inferior ao praticado pelo Brasil¹⁷. Aliás, o crescimento do investimento por aluno do Ensino Médio entre 2007 e 2015, de R\$ 2,8 mil para R\$ 6,6 mil (132,8%) não foi acompanhado do crescimento das notas em matemática no 3º ano (queda de 9,8 para 7,3).

Considerando o recorte socioeconômico, o percentual de estudantes do 3º ano do ensino fundamental com aprendizagem suficiente em matemática alcançava 85% para aqueles oriundos de família com renda muito alta, mas apenas 14% naquelas de renda muito baixa.

O primeiro ciclo do Fundeb terminaria no exercício de 2020, consolidando o potencial indutor dessa estratégia e avanços significativos em termos acesso e resultados e situando o debate em um novo patamar, no qual se colocava a necessidade de constitucionalização permanente da política de fundos aliada a demandas pelo aumento da qualidade do ensino e garantia de uma educação mais equitativa para aqueles estudantes com maiores desigualdades.

Encerra-se, assim, esse percurso histórico sobre as conquistas, rupturas e avanços do financiamento educacional brasileiro, com subsídios para compreensão da nova ferramenta perene, redistributiva e indutiva vigente para o setor.

¹⁷ (Valores em dólares US\$). Brasil: 3,8 mil; Indonésia: 1,2 mil; Colômbia: 3,1 mil; Turquia: 3,3 mil

2.2 Fundeb Permanente: mecanismos de redistribuição e indução de acesso, qualidade e equidade educacional

Atendimento, aprendizagem, cooperação federativa, efeito redistributivo, transitoriedade, qualidade, inequidades entre as redes e estudantes. A experiência de dois modelos de fundos educacionais colocaria tais temas no centro das discussões quanto à continuidade da ferramenta consolidada como a principal fonte de financiamento do ensino básico (Castioni; Cerqueira; Cardoso, 2021), de forma a estabilizar os avanços, superar as disfuncionalidades e garantir resultados educacionais mais consistentes e equitativos. Essas questões e a conceituação da equidade no ensino são os pontos a serem detalhados na sequência.

2.2.1 Pressupostos para avanço: Perenidade, Redistribuição e o Binômio Desempenho-Equidade

Conforme relatado, o processo de transição do Fundef para o Fundeb foi norteado pela ideia de consolidar os avanços da política de fundos paralelamente à superação dos problemas que emergiram daquele modelo inaugural. As questões centrais então colocadas se referiam à ampliação do seu escopo, aprofundamento dos potenciais redistributivos e ganho objetivo de qualidade de aprendizado.

A operação do novo modelo indicava progressos satisfatórios nas vertentes almejadas. A inclusão de outras etapas deu fôlego à ampliação do acesso nos níveis infantil e médio e reduziu, em linhas gerais, as disparidades de acesso entre grupos socioeconômicos; as diferenças regionais entre as capacidades de financiamento e valores mínimos por aluno haviam diminuído; e o desempenho médio dos estudantes do país havia apresentado alguma melhoria nas avaliações padronizadas.

Mesmo assim, subsistiam vácuos de presença estatal na oferta de vagas no ensino infantil e médio, dificuldades adicionais de acesso e permanência para alunos mais pobres, que também apresentavam nível de aprendizado bastante inferior em relação aos mais ricos, e baixa capacidade dos gastos públicos se traduzirem em ganhos de proficiência dos estudantes brasileiros nas avaliações internacionais.

As discussões em torno da construção de um novo fundo estavam alicerçadas em alguns pontos considerados primordiais para seu avanço. Em primeiro lugar, era

entendimento corrente que essa política havia se constituído como pilar do financiamento da educação nacional e que, assim, precisava superar o caráter de transitoriedade das experiências anteriores, tornando-se uma ação pública permanente. Essa mudança respondia a uma antiga queixa dos gestores estaduais e municipais, que fundamentavam a ausência de um melhor planejamento dos gastos na falta de estabilidade do modelo, cuja supressão poderia levar ao colapso das contas públicas (Castioni; Cerqueira; Cardoso, 2021; Moraes, 2022), tópico também criticado pela literatura (Pinto, 2018).

Como segundo ponto, havia a percepção de que os mecanismos de financiamento e equalização do Valor Anual por Aluno apresentavam limitações. Como já visto, uma das características angulares da política de fundos é a reunião de recursos em nível intraestadual e sua redistribuição com base no número de matrículas de cada rede, considerando as etapas constitucionalmente definidas como de atuação prioritária. Paralelamente, a União exercia suas funções supletivas e redistributivas ao complementar recursos daqueles fundos que cujo VAA não atingisse uma cifra mínima definida nacionalmente, favorecendo a valorização do magistério e melhorias da cobertura e condições de oferta (Gutierrez; Farenzena, 2024).

A inegável importância dos aportes federais, entretanto, não foi suficiente para nivelar as desigualdades entre os estados em patamares considerados aceitáveis, nem para evitar a coexistência de diferenças expressivas em entes municipais de um mesmo estado, constatando-se diferenças superiores a 5 vezes entre aqueles com maiores e menores disponibilidades de verbas (Castioni; Cerqueira; Cardoso, 2021; Santos; Callegari; Callegari, 2022).

Ainda na senda financista, identificou-se que o aporte da parcela complementar por via única, apenas em nível estadual, não atendia plenamente o objetivo equalizador do Fundeb. Isso porque municípios com maiores capacidades arrecadatórias, localizados em estados pobres, acabavam contemplados pela parcela adicional de recursos federais, em detrimento de municípios pobres, com baixas arrecadações, que se localizavam em estados ricos e que, portanto, não recebiam a complementação (Castioni; Cerqueira; Cardoso, 2021; Gutierrez; Farenzena, 2024; Moraes, 2022; Santos; Callegari; Callegari, 2022).

Faltava ao sistema um caminho pelo qual a União pudesse socorrer diretamente tais redes e, assim, melhor nivelar a disponibilidade de recursos totais por

aluno, o que tornava a capacidade de promover equidade redistributiva “restrita frente aos desafios estabelecidos numa sociedade historicamente hierarquizada, com forte concentração de recursos em determinadas regiões, sustentada pela imposição de padrões de pobreza e miséria para outros vastos territórios” (Santos; Callegari; Callegari, 2022, p. 13).

Outro enfrentamento considerado necessário se referia ao próprio volume de recursos aportados, retomando-se as críticas de que a modelagem se baseava em estratégia de redistribuição de verbas que já eram vinculadas constitucionalmente ao ensino em detrimento do ingresso de dinheiro novo ao sistema (Davies, 2006; Franzese; Abrucio, 2009; Gouveia; Souza, 2015; Militão; Militão, 2010; Nunes, 2016).

Um fluxo orçamentário mais generoso, aliás, era situado por especialistas como fundamental para reverter o descumprimento de metas definidas no Plano Nacional de Educação, muitas vezes frustradas por cenários de escassez e desigualdade de distribuição (Ribeiro, 2022), bem como para garantir condições materiais e disponibilização de insumos e infraestrutura necessários ao bom funcionamento das escolas (Santos; Callegari; Callegari, 2022).

Por fim, menciona-se como pauta das deliberações a necessidade de alinhar as estratégias do Fundeb à melhoria dos resultados educacionais, mas garantindo-se que esse incremento alcançasse os alunos mais vulneráveis, objetivos que já haviam sido positivados pela Emenda nº 59/2009, sem que, contudo, fosse promovido ajuste concreto que relacionasse o financiamento com sua consecução.

O sentimento era que as políticas implementadas no período efetivaram melhorias em termos de acesso à matrícula, permanência e aprendizagem, mas que as desigualdades haviam assumido novos padrões que não eram nem captados, nem enfrentados pelos processos existentes (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025). Isso constava de trabalhos que estampavam, por exemplo, que a melhora gradual da nota média do Saeb entre 2005 e 2019, de 3,6 para 5,7, não se distribuía igualmente entre os estados, de forma que aqueles situados nas regiões Norte e Nordeste – e que dispunham, historicamente, de menores recursos por aluno – continuavam a concentrar os piores desempenhos no Ideb (Santos; Callegari; Callegari, 2022).

No entanto, e ao contrário da tendência ordinária, estava o fato de que algumas redes haviam promovido reformas em suas estratégias de financiamento que se mostraram aptas a induzir o aumento de resultados mesmo em contextos adversos e

apesar de estarem situadas em estados com perfil de baixa disponibilidade de recursos (Carvalho; Miranda; Veloso, 2024; Castioni; Cerqueira; Cardoso, 2021; Tripodi; Delgado; Januário, 2022).

Todas essas questões direcionaram o traçado da Emenda Constitucional nº 108/2020 na concepção do Novo Fundeb. Antes, porém, de avançar propriamente na sua modelagem, cabem algumas linhas conceituais sobre o que é a equidade em educação e qual o seu liame com os mecanismos de financiamento.

2.2.2 Uma noção de justiça na distribuição de oportunidades: Equidade em perspectiva horizontal e vertical

A ideia de que a educação brasileira carecia de critérios equitativos se incorpora à agenda pública frente aos gargalos das estratégias universalistas em oportunizar aprendizagem adequada. Em primeiro lugar, havia a constatação de que ações formuladas em caráter uniforme eram insuficientes para melhorar a qualidade de escolas em contextos vulneráveis, especialmente diante de cenários de pobreza e extrema pobreza ou de recortes raciais, sem que essas pudessem receber uma dose de investimento adicional (Batista Filho, 2021; Tripodi; Delgado; Januário, 2022).

Outra temática de relevo se referia aos próprios limites de um nivelamento baseado singelamente na igualdade de resultados. Ernica, Rodrigues e Soares (2025) detalham que tal paradigma tem aplicação limitada a certos objetivos, como acesso à matrícula e conclusão da escolaridade obrigatória, onde não se admite variação entre os indivíduos, mas é incompatível com situações nas quais alguma variação não é apenas inevitável, como pode ser aceita. Para os autores, seria irrazoável supor que toda uma geração de estudantes “vá progredir no mesmo ritmo, sem variação alguma entre indivíduos, até a conclusão da escolarização obrigatória”, ou mesmo que “todos os estudantes de uma mesma série tenham aprendizagens iguais, expressas em proficiências idênticas” (p. 9).

Além disso, a solução normalmente utilizada para flexibilizar essa variação de resultados, através da construção de médias, produziria, em contraponto, o apagamento das disparidades entre indivíduos e grupos sociais em torno de um aluno médio, cálculo que privilegia uma compensação entre notas mais baixas e mais altas,

sem garantir efetivamente o direito à educação e a distribuição desses resultados (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025)¹⁸.

Como resposta, o termo “equidade” adentra a regulação da política educacional no ano de 2009, na condição de princípio norteador da alocação dos recursos de financiamento¹⁹. O conceito seria integrado às disposições do Plano Nacional de Educação do decênio 2014-2024²⁰, pautando questões de distribuição de recursos, estratégias de atendimento da população rural, indígena e quilombola e avanço nas notas de provas seriadas (Brasil, 2014, art. 2º, VII e Meta 20.12; art. 8º, II; e estratégia 7.9 da Meta 7, respectivamente).

Sua positivação, entretanto, não explicita *per se* o que tal critério pretende alcançar. Em sistematização da literatura sobre o tema, Simielli (2015) pontua que isso se dá, num primeiro plano, porque o vocábulo é semanticamente polissêmico, inexistindo consenso acadêmico sobre o que ele significa. O que se extrai de comum dentre as diferentes visões majoritárias é uma diretriz de atenção aos indivíduos menos favorecidos da sociedade.

Nesse campo de sentidos do termo, a autora identifica três categorias analíticas centrais: aquela com foco no acesso a recursos e processos, ainda que eles não se traduzam necessariamente em resultados; outra com ênfase nos resultados educacionais, mesmo quando não garantida paridade de recursos; e uma vertente dita pluralista, na qual a equidade pressupõe garantir o acesso paritário a recursos que conduzam a resultados.

Aqui, diferenciam-se os conceitos de equidade horizontal, onde se garante tratamento igual para indivíduos com características iguais, supondo-se pequena ou nenhuma dispersão do acesso, recursos e resultados, e equidade vertical, onde se reconhece que os alunos não são todos iguais porque partem de pontos distintos,

¹⁸ “Ao induzirem à busca da maximização da soma dos resultados na população, sem nada informar sobre o padrão das distribuições dos valores que resumem, as médias aceitam qualquer variação de resultados, inclusive as mais injustas: grandes desigualdades entre indivíduos ou altas proporções de indivíduos com resultados baixos. Além disso, as médias podem ser aumentadas com o crescimento de desigualdades” (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025, p. 10)

¹⁹ 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.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 1988)

²⁰ Prorrogado até 31/12/2025 pela Lei Federal nº 14.934/2024

admitindo-se uma distribuição desigual de recursos que proporcione o atingimento de resultados similares.

Outro enfoque possível do tema, que carrega maior grau de complexificação, implica em discutir o que é equânime a partir da centralidade de um conceito de justiça. Na medida em que indivíduos (e estudantes) menos favorecidos existem e que se pretende dar atenção diferenciada a eles, o debate sobre equidade esbarra numa definição, enquanto sociedade, de quais ou que nível de desigualdades serão tolerados e aqueles que são considerados suficientemente injustos para serem rejeitados e, assim, objeto de uma atuação social e/ou estatal (Simielli, 2015).

Tal perspectiva apenas se fortaleceu nas últimas décadas do século XX, quando desigualdades educativas deixam de ser vistas como naturais, passam a ser problematizadas e, assim, potencialmente equacionáveis através de políticas públicas. As teorias de justiça entram nesse contexto como qualificadoras das situações consideradas injustas ou desiguais (Waltenberg; Simielli; Soares, 2021).

Opta-se nesta revisão da literatura por uma abordagem mais pragmática ao não adentrar detalhadamente nas diferentes concepções de justiça. Com esteio no trabalho de Callegari (2020), adota-se a existência de duas correntes principais para explicar a importância de tratar a equidade educacional. Sob uma primeira vertente, chamada pelo autor de utilitarista, ela seria um meio para alcançar uma qualidade sistêmica, refletindo diretamente na elevação dos níveis educacionais, medidos em provas padronizadas. Isso porque se compreende que reduzir as dispersões de nota entre as escolas mais ricas e mais pobres proporciona não só progresso, mas a consistência de longo prazo dos resultados em avaliações internacionais.

As principais críticas a essa teoria se referem ao caráter de instrumentalização do ensino ao atendimento de uma lógica produtiva, em detrimento da formação mais ampla e humanista dos indivíduos (Gutierrez; Farenzena, 2024), relacionando-se à teoria do capital humano²¹. Além disso, o enfoque utilitarista reduz os desvios de proficiência apenas como um método para melhorar as notas, e não como um objetivo de justiça, ignorando o fato de que a educação é um bem posicional que dá acesso a diferentes benefícios sociais (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025).

²¹ A teoria do capital humano situa a educação como um elemento para conduzir ao crescimento econômico através da capacitação dos indivíduos, os quais, na concepção de Schultz (1973), passam a ser vistos como bens de capital (cf. citado por Nunes, 2016)

O segundo caminho se refere à equidade dentro de uma concepção de justiça. Essa proposta está guiada pelo ideal de que uma política de igualdade, pela qual todos recebem o mesmo apoio financeiro, de recursos e/ou pedagógico, é insuficiente para garantir uma oferta homogênea de oportunidades²², o que seria proporcionado por uma ação na qual cada aluno possa receber suporte de acordo com suas desvantagens.

Nesse prisma, a amplitude da equidade é deslocada para uma arena ética na qual a sociedade se posiciona sobre as diferenças consideradas justas e injustas, reconhecendo-se que reformas focadas em parcelas desfavorecidas tendem a ser mais eficientes em melhorar seu desempenho escolar do que reformas estruturais, “porque são direcionadas a grupos que sempre receberam menos recursos educacionais ou recursos de menor qualidade” (Simielli, 2017, p. 25).

(...) parece-nos mais razoável definir como último objetivo de um sistema de educação assegurar que os resultados alcançados independam do perfil socioeconômico do aluno, de modo que se admitam desigualdades de resultados, desde que não estejam predeterminadas pelo acaso do nascimento, o que se pode analisar, por exemplo, comparando-se distribuições de indicadores educacionais para diferentes grupos da população (Waltenberg, 2013 p. 66)

Como parte de um esforço estruturante, Simielli (2017) menciona táticas equitativas a partir de padrões mínimos, abaixo dos quais nenhuma escola deveria estar, e de políticas compensatórias, com discriminação positiva na alocação de recursos, pela qual se privilegiam as áreas mais vulneráveis através da destinação desigual de recursos aos mais necessitados; exerce-se, aqui, um papel redistributivo em prol dos que sofrem maiores privações, numa concepção de equidade vertical.

Já a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura acrescenta como categorias analíticas a meritocracia, na qual as oportunidades educacionais são distribuídas com base no mérito; a imparcialidade, pela qual a distribuição igualitária de bens educacionais deve ser infensa a características de *grupo* – como gênero, raça e riqueza –, que devem ser irrelevantes; e a igualdade de

²² Igualdade de oportunidades educacionais “baseia-se no entendimento que todas as crianças devem ter uma chance igual de atingir os resultados esperados e que características individuais ou locais de residência não impactem nestes resultados. Para que exista igualdade de oportunidade educacional, é necessário que os alunos tenham acesso a recursos que os coloquem em uma ‘linha de partida justa’ e as condições devem ser estabelecidas de modo que possibilitem todos a terem um bom desempenho” (Simielli, 2015, p. 26)

condições, que assegure a distribuição de oportunidades educacionais sem discriminações sob a perspectiva do *indivíduo* (Unesco, 2019). Essas duas últimas aderem a ideia de uma “equidade horizontal”.

Quadro 4 – Categorias analíticas da equidade em educação (Resumo)

Padrões Mínimos	Define um grau mínimo de oportunidades educacionais que devem ser universalizadas entre todos os estudantes, especialmente em termos de acesso e patamares de proficiência
Compensatórias ou Redistributivas	Discriminação positiva na garantia de oportunidades educacionais, pela qual se privilegiam os mais vulneráveis através da destinação desigual de recursos, exercendo-se papel redistributivo para compensar desvantagens existentes
Meritocracia	Oportunidades educacionais são distribuídas de maneira desigual com base em uma diferença relevante que reflita o mérito individual e/ou habilidade do estudante em relação aos seus pares e não com relação a outras características pessoais, que devem ser irrelevantes
Imparcialidade	Os bens educacionais devem ser distribuídos igualmente em relação a características de grupo, que devem ser irrelevantes nesse acesso. Avalia como uma variável educacional se relaciona com características circunstanciais (raça, gênero, nível socioeconômico)
Igualdade de Condições	Os bens educacionais devem ser distribuídos universal e igualmente entre os indivíduos, independente de suas características circunstanciais

Fonte: Elaboração própria, com base em Simielli (2017) e Unesco (2019)

Como essa base conceitual se reflete na prática? Diversos estudos procuraram identificar experiências internacionais e nacionais ancoradas na alocação desigual de insumos materiais e pedagógicos e sua aptidão em garantir uma distribuição mais equitativa de oportunidades educacionais entre os seus estudantes.

Pesquisa conduzida por Cruz *et al.* (2018) voltou suas análises para as experiências de países integrantes da OCDE²³, dotados de diferentes modelos de financiamento e cooperação entre as esferas administrativas, buscando evidenciar a presença e o resultado de ferramentas de distribuição diferenciada de recursos com base em vulnerabilidades dos alunos.

A Austrália reformulou, em 2017, seu parâmetro de alocação de verbas, congregando um patamar de custos estimados para a provisão efetiva e eficiente de educação de qualidade com critérios de vulnerabilidade socioeconômica (*Schooling Resource Standard*), a fim de conciliar os níveis de qualidade educacional com o atendimento equitativo de alunos vulneráveis. No Chile, a *Ley de Subvención Escolar Preferencial* garante subsídio extra de até 50% por aluno para escolas com altos

²³ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

percentuais de educandos vulneráveis, desde que se comprometam em elevar seu desempenho acadêmico, abordando concomitantemente as questões de qualidade e equidade em relação aos mais pobres.

O Ministério da Educação sul-coreano distribui subsídios educacionais a fim de compensar diferenças na renda e recursos locais, além de oferecer serviços extras e apoio para grupos específicos de alunos desfavorecidos e incentivos financeiros e não financeiros a professores que trabalham em escolas com altas proporções de alunos mais pobres. Já o modelo japonês, além de valorizar o papel do docente em critérios de formação e remuneração, oferece várias formas de assistência financeira para estudantes de baixa renda, especialmente aqueles da etapa obrigatória, o que inclui o custeio de refeições, transporte e materiais escolares.

Peres e Capuchinho (2022) também identificaram estruturas de financiamento que garantem maior investimento por aluno da educação básica em territórios de maior vulnerabilidade social aplicadas na França, Inglaterra e Colômbia. Segundo as autoras, embora os critérios para determinar essa marginalização e as formas de incremento de repasse sejam bastante distintas entre os países, “todas as estratégias pretendem focalizar recursos nos grupos mais vulneráveis como forma de usar a educação para quebrar o ciclo da pobreza” (p. 33).

Igualmente se registram em âmbito nacional iniciativas exitosas de governos estaduais em garantir que o ganho qualitativo em educação, medido em provas padronizadas, seja compartilhado pela coletividade discente. Abrucio, Segatto e Pereira (2016) deram ênfase ao modelo desenvolvido no Ceará, o qual conseguiu erradicar o analfabetismo e elevar os resultados dos estudantes em avaliações padronizadas, mesmo daqueles oriundos dos estratos mais baixos de renda, através de uma combinação entre melhoria da cooperação entre o estado e seus municípios, a criação de uma política educacional compartilhada e efetiva e a oferta de mecanismos indutores financeiros.

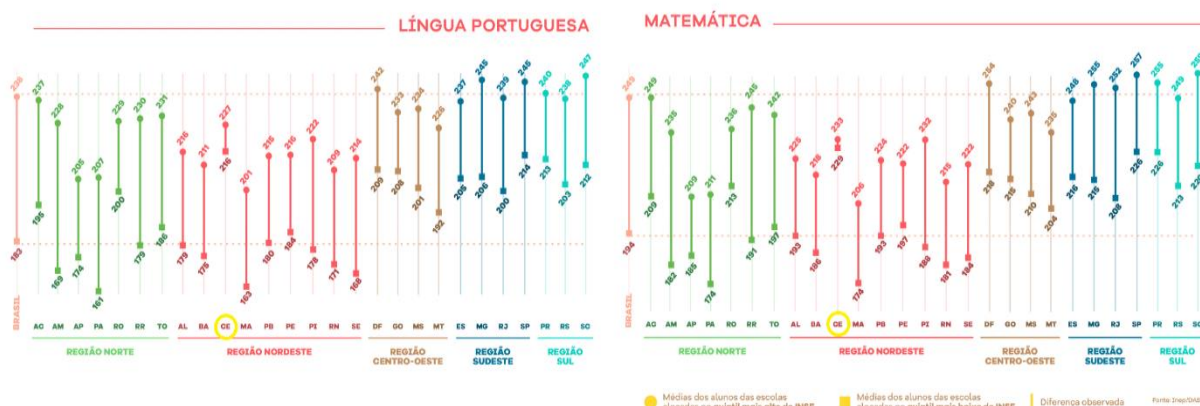
Esse sucesso orbitava em torno do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), iniciado na cidade de Sobral e depois reproduzido pelo estado, o qual combinou o estreitamento das relações entre a Secretaria Estadual de Educação e os municípios, sendo que aquela assumiu o desafio de coordenar o processo e oferecer suporte técnico para a construção de capacidades estatais locais e o direcionamento das práticas pedagógicas baseado em evidências dos resultados.

Mas a ação considerada central pelos autores para o sucesso do projeto se refere à conjugação dessas estratégias com ferramentas indutivas monetárias: a repartição de um percentual da cota-parte de ICMS devida aos municípios atrelada a indicadores de desempenho estudantil, sintetizados no Índice de Qualidade da Educação (IQE)²⁴, e o Prêmio Escola Nota Dez, que premiava as 150 escolas públicas com melhores notas na etapa de alfabetização, com um auxílio pecuniário.

O pagamento integral desse último, porém, era condicionado à prestação de cooperação técnico-pedagógica a uma das 150 escolas com resultados de alfabetização mais baixos, formalizando uma competição administrada que “combina o incentivo para buscar melhor desempenho com a cooperação entre as escolas” (Abrucio; Segatto; Pereira, 2016, p. 40).

Com o decorrer dos anos, essas medidas não apenas conduziram diversas escolas daquele estado ao topo dos resultados do Ideb, mas construíram uma das redes com a menor desigualdade de desempenho entre os estudantes localizados no quintil mais rico e no quintil mais pobre.

Figura 1 – Desigualdade de aprendizagem considerando o nível socioeconômico das escolas no 5º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Narrativa Multimídia dos Resultados do Saeb 2017 (Brasil, 2018). Destaque acrescido.

Assentadas as premissas teóricas básicas e exemplos de como práticas equitativas produziram resultados concretos em sistemas educacionais, passa-se ao entendimento do novo modelo de fundo educacional e como elementos de equidade foram por ele internalizados.

²⁴ Indicador sintético que, inicialmente, era composto pela taxa de aprovação de estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e pela média municipal de proficiência em leitura obtida pelos alunos do 2º e 5º anos, com maior peso aos resultados da alfabetização (Abrucio; Segatto; Pereira, 2016)

2.2.3 Novo Fundeb e as ferramentas de indução à melhoria equitativa da qualidade educacional

Em agosto de 2020, a Emenda Constitucional nº 108 concretiza o objetivo de tornar o Fundeb estratégia perene de financiamento da educação básica e remuneração condigna dos seus profissionais. Mais do que isso, essa janela de oportunidade anima o Congresso Nacional a promover uma revisão mais ampla das diretrizes e estratégias que guiam o desenho educacional.

No plano principiológico, a norma constitucionaliza o dever estatal em exercer função de planejamento das políticas sociais, assegura que o ensino se oriente para garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida e consagra os critérios de qualidade e equidade como nortes da organização dos sistemas de ensino e da definição de normas de colaboração (art. 211, § 4º), paralelamente à universalização (Brasil, 2020a; Tripodi; Delgado; Januário, 2022).

A reforma também traz para o plano nacional a sistemática de distribuição da cota-parte do ICMS devida aos municípios baseada em critérios de resultados e equidade (dito ICMS Educacional), atribui às redes de ensino o exercício de ação redistributiva em relação às suas escolas e internaliza a métrica do Custo Aluno-Qualidade ²⁵ como referencial do padrão qualitativo mínimo almejado pela Constituição (Brasil, 2020a; Castioni; Cerqueira; Cardoso, 2021; Oliveira, 2023).

Sua regulação se deu através da Lei Federal nº 14.113/2020, preservando-se aspectos gerais da modelagem do Fundeb anterior: a forma de fundos contábeis individuais, em cada estado e no Distrito Federal, para concentrar os recursos desses entes e seus respectivos municípios, sem a comunicação de receitas entre eles. Mantém-se, ademais, o esquema de repartição do montante na correspondência do número de matrículas, consideradas apenas aquelas que compõe o atendimento prioritário de cada rede (Brasil, 2020a; Brasil, 2020b; Castioni; Cerqueira; Cardoso, 2021).

A cesta de impostos de incidência sofre pequena reformulação, restando excluídos os valores da compensação pela desoneração de exportações (Lei Kandir) e adicionadas as verbas oriundas do aumento da alíquota de ICMS para a formação

²⁵ Segundo Martins (2009), o Custo Aluno-Qualidade corresponde ao nível mínimo de investimento por aluno que garante a variedade e quantidade de insumos necessários à qualidade do processo ensino-aprendizagem, expressando a necessidade educacional.

de fundos de combate à pobreza no âmbito dos estados, mantendo-se a alíquota de 20% de retenções (Gutierrez; Farenzena, 2024).

O conjunto normativo pacificou antiga celeuma quanto à impossibilidade de destinar os valores do Fundeb ou da vinculação de 25% a custeio da folha de inativos. Noutro passo, a parcela mínima destinada a verbas remuneratórias foi majorada para 70% dos recursos, mas alargando-se o conceito de “profissionais do magistério” para “profissionais da educação básica”²⁶ (Gutierrez; Farenzena, 2024; Moraes, 2022).

Houve, igualmente, reforço aos mecanismos de fiscalização e controle, tanto institucional como social, bem assim à Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica, com ampliação dos representantes do Governo Federal, incluindo um designado pelo Inep e outro pelo FNDE (Brasil, 2020b).

Porém, a grande mudança do desenho de política se deu na área das complementações a cargo da União. Sua remodelagem estabeleceu um aumento gradativo das obrigações financeiras desse ente, intimado a uma participação mais ampla e estreando o que a literatura nomina como “sistema híbrido” de complementação (Carvalho; Miranda; Veloso, 2024; Castioni; Cerqueira; Cardoso, 2021; Gutierrez; Farenzena, 2024; Santos; Callegari; Callegari, 2022).

2.2.3.1 Sistema Híbrido de Complementações da União: VAAF, VAAT e VAAR

Ao contrário do escopo pontual das mudanças nas fontes de financiamento dos fundos, as regras de complementação da União passaram por um redesenho profundo atinente aos valores e modalidades. Conforme visto, nas duas edições anteriores, a sistemática de aportes federais esteve centrada na injeção de dinheiro adicional em nível de estado e limitada apenas àqueles fundos cujo Valor Anual por Aluno ficasse abaixo do piso definido nacionalmente.

Além de preservar essa forma de complementação, o Novo Fundeb concebeu duas parcelas adicionais, representando adição de 13% em aportes, tendentes a

²⁶ Em sua redação original, a LF nº 14.113/2020 remetia o conceito de profissional da educação básica àquele encontrado na LDB e incluía psicólogos e assistentes sociais escolares previstos na LF nº 13.935/2019. Em ajuste realizado no ano seguinte, os profissionais da educação básica ficaram enquadrados como “docentes, profissionais no exercício de funções de suporte pedagógico direto à docência, de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional, coordenação e assessoramento pedagógico, e profissionais de funções de apoio técnico, administrativo ou operacional, em efetivo exercício nas redes de ensino de educação básica” (Brasil, 2020b)

robustecer o caráter redistributivo e cooperativo do modelo e garantir novos paradigmas indutores do acesso, qualidade e equidade das redes educativas, sendo devidas conforme parâmetros previstos em lei (Santos; Callegari; Callegari, 2022).

A tradicional parcela denominada “Complementação da União” agora constitui a **Complementação-VAAF**, sendo devida aos estados cujo Valor Aluno Ano Fundeb (VAAF) não atinja o Valor Aluno Ano Fundeb Mínimo (VAAF-Min), definido nacionalmente. Foram mantidas, como premissas de cálculo, a aplicação de critérios de ponderação das matrículas, amparados em diferenças de etapa, modalidades, duração de jornada e tipos de estabelecimento, e a distribuição crescente dos recursos, a partir da rede com menor VAAF, até o atingimento da cifra contributiva (*bottom-up*). Sua representatividade agora é fixa em 10% das receitas totais dos fundos (Brasil, 2020b).

A segunda cota, dita **Complementação-VAAT** toma por referência um novo indicador, o Valor Aluno Ano Total (VAAT). Essa referência deriva da antiga constatação de que municípios com maiores capacidades arrecadatórias mantinham uma disponibilidade de recursos para MDE muito superior comparativamente àqueles mais dependentes de transferências constitucionais e dos retornos do Fundeb, o que limitava o potencial equalizador da política de fundos nessa esfera administrativa (Gutierrez; Farenzena, 2024; Moraes, 2022; Santos; Callegari; Callegari, 2022).

Diferente do VAAF, calculado em nível de fundo (estadual ou distrital), o VAAT amplia a análise ao incluir, além dos recursos recebidos em razão das matrículas, o total de receitas de impostos e transferências vinculados ao ensino (adicional de 5% sobre aquelas retidas ao Fundeb e 25% sobre aquelas não retidas), a cota do salário-educação, a parcela de participação no resultado ou compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e os demais recursos transferidos pelo FNDE em programas de distribuição universal (Brasil, 2020b).

Analisando, assim, o montante global de recursos disponíveis para a educação, no conjunto das redes, combinado com critérios de ponderação das matrículas, calcula-se um Valor Aluno Ano Mínimo (VAAT-Min), de feição nacional, sendo a Complementação-VAAT devida quando o VAAT próprio se situa abaixo desse piso (Brasil, 2020b; Farenzena; Pinto, 2024).

Essa nova forma de complementação foi projetada em escala móvel, correspondendo a, *no mínimo*, 10,5% das receitas totais dos fundos, a ser

integralizada, porém, de forma paulatina, ao longo dos seus seis primeiros anos de vigência²⁷. Trata-se de ferramenta que transcende a lógica estadual, aprofundando o socorro da União em nível de rede (estadual, distrital ou municipal), o que fortalece o caráter de equalização das capacidades de financiamento em todo o país, de forma que nenhum estudante tenha investimentos inferiores a um patamar estabelecido nacionalmente (Castioni; Cerqueira; Cardoso, 2021; Moraes, 2022).

O novo Fundeb apresenta um desenho bastante peculiar. O fato de apresentar um modelo híbrido de Complementação da União trouxe à discussão a desigualdade de capacidade de financiamento da educação pelos entes subnacionais, especialmente entre os municípios. Ao manter para a Complementação-VAAF os mesmos critérios utilizados na complementação ao Fundeb em sua versão anterior e ao criar o VAAT-MIN com base em critérios adicionais que procuraram levar em conta as diferentes condições de cada município, o desenho do novo Fundeb neste aspecto, pode vir a contribuir com a possibilidade de se garantir o direito à educação pelos municípios mais pobres, diminuindo as desigualdades do atendimento educacional entre esses municípios (Gutierrez; Farenzena; 2024, p. 15/16)

O acesso à parcela foi condicionado à disponibilização de informações e dados contábeis, orçamentários e fiscais previstos no art. 163-A da CF/88, garantindo que a apuração do VAAT decorra de registros oficiais constantes do Siconfi²⁸ e do Siope²⁹. Sua aplicação, ademais, se apoia em condicionantes diferenciadas de caráter indutivo. Como forma de impulsionar melhorias de infraestrutura nas unidades escolares, 15% da transferência recebida deve ser aplicada em despesas de capital.

Outro elemento indutor foi elaborado em relação ao ensino infantil, já que 50% dos recursos globais da Complementação-VAAT se orientam ao atendimento desse alunado, devendo o município observar, no gasto das verbas recebidas, critérios de alocação divulgados pelo FNDE que ponderam, para cada rede, o déficit de cobertura (relação entre a oferta e a demanda anual) e critérios de vulnerabilidade socioeconômica da população atendida (Castioni; Cerqueira; Cardoso, 2021; Farenzena; Pinto, 2024).

Na esteira desse raciocínio, diga-se que a Lei do Fundeb previu critérios diferenciados de ponderação para os distintos quinhões complementares e incorporou, tanto no VAAF, quanto no VAAT, aspectos relativos ao nível

²⁷ De acordo com o disposto na nova redação do art. 60 do ADCT da CF/88, a parcela VAAT seria distribuída ao longo dos 6 primeiros anos, de forma a corresponder, respectivamente, a 2 p.p, 5 p.p, 6,25 p.p, 7,5 p.p, 9 p.p e 10,5 p.p. (Brasil, 2020a)

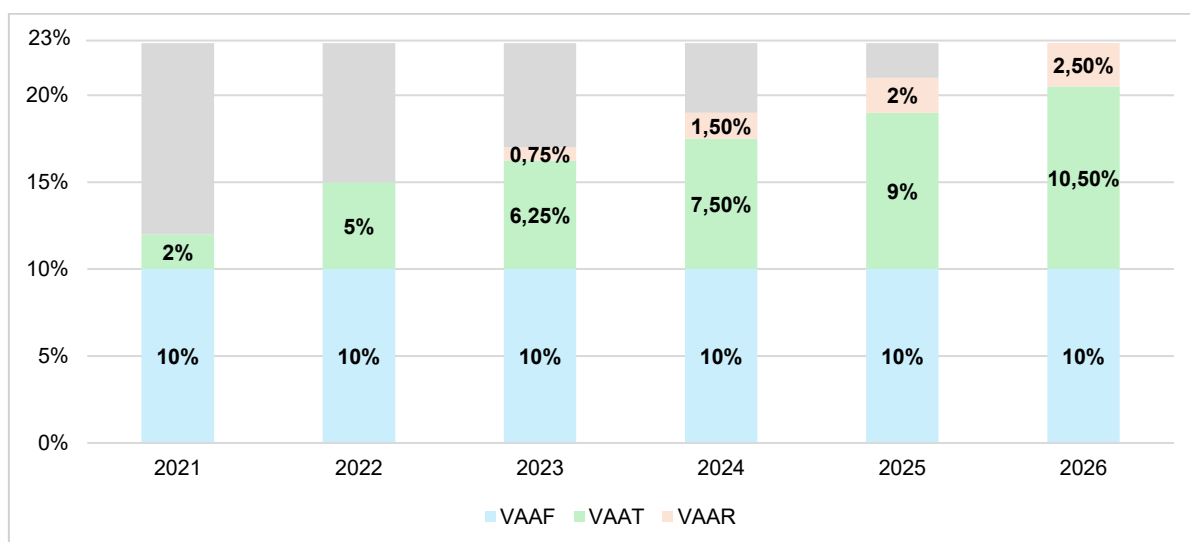
²⁸ Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do Setor Público Brasileiro

²⁹ Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação

socioeconômico dos educandos, à efetiva disponibilidade de verbas para o ensino em cada ente e à maximização do potencial de arrecadação tributária. Por um lado, isso reconhece na vulnerabilidade dos discentes um fator justificativo para a focalização de investimentos suplementares (Farenzena; Pinto, 2024; Gutierrez; Farenzena; 2024); por outro, estimula os entes a buscarem maior eficiência, eficácia e efetividade na arrecadação e uso dos recursos do fundo (Santos; Callegari; Callegari, 2022)³⁰.

A última inovação apresentada pelo Novo Fundeb se refere à **Complementação-VAAR** (Valor Aluno Ano Resultado). Trata-se de parcela equivalente a 2,5% das receitas totais dos fundos, implantada progressivamente entre o terceiro e o sexto ano de vigência³¹, a ser distribuída às redes públicas que, inicialmente, cumpram condicionalidades de melhoria de gestão e, além disso, alcancem evolução em indicadores de atendimento e progresso da aprendizagem, com redução das desigualdades, nos termos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) (Brasil, 2020b; Carvalho; Miranda; Veloso, 2024).

Gráfico 1 – Gradualismo das Complementações do Novo Fundeb



Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (2020a, 2020b)

Como primeira etapa à habilitação da quantia, os entes devem demonstrar cumprimento de cinco condicionalidades atinentes à melhoria da gestão escolar, nos

³⁰ Estudo de Santos, Callegari e Callegari (2022) concluiu que a Complementação-VAAT produziu uma elevação de 31% no padrão mínimo de receitas entre 2019 e 2022 e atuou em prol da equidade financeira vertical, de forma que o conjunto formado por 25% dos municípios mais vulneráveis teve um incremento de 97% no valor médio transferido por aluno, enquanto o grupo de 25% menos vulnerável teve variação de apenas 18%, conservando seu potencial direcionado nos entes mais necessitados

³¹ Cf. art. 60 do ADCT da CF/88: 0,75 p.p, 1,5 p.p, 2 p.p, 2,5 p.p. (Brasil, 2020a e 2020b)

termos delimitados pelo artigo 14, § 1º, da LF nº 14.113/2020. Elas contemplam ações para que o provimento do cargo ou função de gestor escolar seja dado com base em critérios técnicos de mérito e desempenho ou escolha realizada com participação da comunidade dentre candidatos previamente avaliados nessas premissas.

Também ficou determinado que os estados devem formalizar legislação para operacionalizar o regime de colaboração com seus municípios na distribuição do ICMS Educacional e que as redes precisam alinhar seus referenciais programáticos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses três itens são informados pelo ente através do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec).

Por sua vez, a condicionalidade III prevê a promoção de ações para reduzir as desigualdades educacionais medidas nos exames padronizados concomitantemente nas perspectivas socioeconômica e racial, respeitadas as especificidades e realidade da educação escolar indígena, e a exigência II versa sobre a participação mínima de 80% dos estudantes de cada ano escolar nas provas periódicas de avaliação, sendo ambas calculadas diretamente pelo Inep. Esse último requisito, que acabou suspenso até a distribuição 2024 por conta dos reflexos da pandemia, busca evitar que as redes promovam seleção dos alunos que participarão das provas.

Apenas aqueles que comprovarem atendimento das cinco condições estarão aptos a uma segunda etapa, onde são submetidos a uma metodologia que considera o nível e o avanço, com maior peso para o avanço, dos resultados médios dos estudantes de cada rede nas avaliações, ponderados pela taxa de participação nesses exames e por uma medida de equidade de aprendizagem; as taxas de aprovação no ensino fundamental e médio em cada rede estadual e municipal; e as taxas de atendimento escolar das crianças e jovens, como forma de captar os níveis de evasão (Brasil, 2020b).

Detalha-se que a medida de equidade é baseada numa escala de níveis de aprendizagem com relação aos resultados dos estudantes e considera em seu cálculo a proporção de discentes cujas notas estejam abaixo do nível adequado, com maior peso para os estudantes com resultados mais distantes, e as desigualdades de resultados nos diferentes grupos de nível socioeconômico e de raça e dos estudantes com deficiência em cada ente público.

A métrica proposta pelo Inep e aprovada pela Comissão Intergovernamental considera habilitadas as redes que atenderem a pelo menos um dos indicadores

estabelecidos (Carvalho; Miranda; Veloso, 2024), o que é aferido em conjunto pela Secretaria de Educação Básica, Inep e FNDE.

O surgimento da Complementação-VAAR no texto do Novo Fundeb, a despeito de estar baseada em iniciativas estaduais de distribuição condicionada, foi alvo das maiores divergências (Castioni; Cerqueira; Cardoso, 2021). A principal crítica centra-se na predominância de critérios gerenciais, baseados em mérito e desempenho e com foco em uma qualidade total, que desconsideraria as variáveis de contexto sociais, econômico e cultural (Gutierrez; Farenzena; 2024). O modelo, assim, conduziria a uma atuação docente focada em resultados dos testes padronizados e não no pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão, com forte limitação do currículo escolar (Carvalho; Miranda; Veloso, 2024).

Teme-se, ainda, que a Complementação-VAAR, possa, em verdade, ir na contramão dos objetivos da equidade, garantindo recursos adicionais a redes que já estão em posição vantajosa em termos educacionais, perpetuando as desigualdades entre escolas e redes de ensino mais pobres (Carvalho; Miranda; Veloso, 2024), as quais, tradicionalmente, concentram exatamente o estrato de alunos mais vulneráveis (Batista Filho, 2021). Como contraponto, ressalta-se o ganho que pode ser advindo com um maior foco do VAAR em princípios de redução das desigualdades no desempenho dos estudantes por recortes de renda e raça, como os encontrados no coeficiente de ponderação socioeconômico (Gutierrez; Farenzena; 2024).

Mesmo com essas críticas, a Complementação-VAAR foi operacionalizada a partir de 2023, estando o Fundeb numa escala crescente em termos de redistribuição e equacionamento financeiro, *pari passu* do transcurso da sua regra transitória e crescimento gradual dos percentuais de recursos que sob responsabilidade da União.

Encerrada a contextualização teórica do funcionamento do Novo Fundeb, passa-se à descrição da metodologia aplicada à análise de dados para obtenção dos resultados da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa de natureza aplicada se concentra em problemas presentes na atividade das instituições, empenhando-se na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca por soluções (Fleury; Werlang, 2016).

A investigação tem por propósito responder quais as características observadas nos municípios paulistas que conseguem habilitação na condicionalidade III da Complementação-VAAR. Ela parte de uma preocupação quanto ao número de redes do estado que não conseguiram ultrapassar nem mesmo essa primeira fase de avaliação das condicionalidades e dirige seu olhar para aquela exigência mais intimamente relacionada a critérios de equidade, buscando possíveis endereçamentos de melhorias de gestão.

A pesquisa se orienta por um objetivo descritivo-exploratório, estruturada na forma de estudo de caso, com fontes bibliográficas e documentais (dados secundários) e adotando abordagem mista para a coleta e exame de dados, técnica que fornece melhores possibilidades analíticas a partir da interação multimétodo (Paranhos *et al.*, 2016).

Considerando o tamanho da amostra, os dados quantitativos foram tratados de forma descritiva, aportando contextualização, e as informações qualitativas possibilitaram o aprofundamento do estudo. Para isso, foram escolhidos cinco eixos de variáveis quantitativas e cinco de variáveis qualitativas comumente referidos na literatura especializada como impactantes para uma dinâmica de ensino com equidade relativamente aos alunos de baixo nível socioeconômico (NSE) e pretos, pardos e indígenas. As razões para escolha de cada premissa estão sistematizadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Critérios selecionados para análise (Quantitativos e Qualitativos)

Variáveis quantitativas
Critério: Acesso ao Ensino Infantil Justificativa: A falta de atendimento no ensino infantil, que afeta com mais força as crianças de famílias negras e mais pobres, compromete as capacidades dos estudantes de acompanharem, em igualdade de condições, o desempenho dos colegas que tiveram acesso a essa etapa de ensino, fazendo com que os prejudicados já iniciem sua trajetória educacional em desvantagem (Costa; Duarte, 2008)

Indicadores Observados (8): Atendimento em creche da população de 0 a 3 anos (%); Atendimento de pretos/pardos 0 a 3 anos em creches (%); Atendimento de brancos zero a três anos em creches (%); Diferença no acesso em creches 0 a 3 anos pretos/pardos e brancos; Atendimento em pré-escola da população de 4 e 5 anos (%); Atendimento de pretos/pardos 4 e 5 anos em pré-escola (%); Atendimento de brancos 4 e 5 anos em pré-escola (%); Diferença no acesso em pré-escola 4 e 5 anos pretos/pardos e brancos.

Critério: Proficiência dos estudantes no 5º ano

Justificativa: O atingimento de um patamar mínimo de proficiência baseado em resultados é o objetivo maior de todo sistema educacional. Uma perspectiva de equidade, no entanto, deve assegurar que esses resultados também alcancem os estudantes mais vulneráveis (Simielli, 2017).

Indicadores Observados (20): Proficiência adequada em português total (%); Pretos/pardos e indígenas com proficiência adequada em português (%); Brancos e amarelos com proficiência adequada em português (%); Diferença de proficiência adequada pretos/pardos e indígenas e brancos e amarelos em português; Alunos de baixo nível socioeconômico com proficiência adequada em português (%); Alunos de alto nível socioeconômico com proficiência adequada em português (%); Diferença de proficiência adequada baixo e alto NSE em português; Pretos/pardos e indígenas de baixo NSE com proficiência adequada em português (%); Brancos e amarelos de alto NSE com proficiência adequada em português (%); Diferença de proficiência pretos/pardos e indígenas com baixo NSE e brancos e amarelos com alto NSE em português; Proficiência adequada em matemática total (%); Pretos/pardos e indígenas com proficiência adequada em matemática (%); Brancos e amarelos com proficiência adequada em matemática (%); Diferença de proficiência adequada pretos/pardos e indígenas e brancos e amarelos em matemática; Alunos de baixo nível socioeconômico com proficiência adequada em matemática (%); Alunos de alto nível socioeconômico com proficiência adequada em matemática (%); Diferença de proficiência adequada baixo e alto NSE em matemática; Pretos/pardos e indígenas de baixo NSE com proficiência adequada em matemática (%); Brancos e amarelos de alto NSE com proficiência adequada em matemática (%); Diferença de proficiência pretos/pardos e indígenas com baixo NSE e brancos e amarelos com alto NSE em matemática.

Tema: Distorção idade-série no 5º ano

Justificativa: A distorção idade-série surge como consequência da retenção e evasão escolar, evidenciando que os alunos não estão aprendendo os conteúdos curriculares corretamente, com efeito negativo direto sobre suas trajetórias e aumento da probabilidade de abandono dos estudos. As populações pretas e pardas são especialmente afetadas pelo fenômeno da repetência (Tripodi; Delgado; Januário, 2022; Unicef, 2018)

Indicadores Observados (4): Distorção Idade-Série Total (%); Distorção idade-série pretos e pardos (%); Distorção idade-série brancos (%); Diferença na distorção idade-série pretos/pardos e brancos.

Critério: Características do corpo docente

Justificativa: O docente é considerado pela literatura como o componente intraescolar mais importante para a aprendizagem dos estudantes e aquele com maior impacto para a qualidade do

ensino. Ademais, o aumento da diversidade racial e a oferta de formação continuada para abordagem de temas étnicos tendem a impactar positivamente a aprendizagem de alunos negros (Simielli, 2017; Todos pela Educação, 2022).

Indicadores Observados (7): Adequação da formação docente (%); Professores com pós-graduação (%); Professores com formação continuada (%); Regularidade docente (%); Contratação temporária (%); Esforço Docente (%); Representatividade de professores negros em relação ao total do corpo docente (%)

Critério: Características da gestão escolar

Justificativa: Os novos desafios educacionais e padrões de desigualdades demandam gestores capacitados para realizarem intervenções nos resultados acadêmicos dos seus estudantes e exercer a liderança pedagógica na superação de assimetrias. O sistema educacional deve ser equitativo a fim de não perpetuar desigualdades sociais, como a dificuldade de acesso dos mais vulneráveis a estudos em período integral (Callegari; Gomes, 2018; Todos pela Educação, 2022)

Indicadores Observados (3): Gestores escolhidos por critérios meritocráticos (%); Número médio de alunos por turma; Média de horas-aula diária.

Variáveis Qualitativas

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes?

Justificativa: A adoção de critérios socioeconômicos dos estudantes na alocação de recursos financeiros pode garantir atenção diferenciada a alunos em situação de vulnerabilidade, estando presentes na literatura análises sobre os benefícios de focalizações de recursos econômicos e não econômicos (Santos; Callegari; Callegari, 2022; Simielli, 2017)

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches?

Justificativa: A adoção de critérios socioeconômicos dos estudantes na disponibilização de vagas se alinha a uma perspectiva de equidade vertical, com atenção diferenciada a alunos em situação de maior vulnerabilidade (Callegari; Gomes, 2018; Simielli, 2017)

Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado?

Justificativa: As populações pretas e pardas foram, durante décadas, alijadas do processo educacional, acumulando uma sobreposição de defasagens que se refletem na distância significativa em relação aos brancos em indicadores como conclusão, distorção idade-série e aprendizado, demandando uma política compensatória de viés equitativo (Tripodi; Delgado; Januário, 2022)

Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras?

Justificativa: O currículo escolar e o projeto político-pedagógico podem garantir suporte técnico e monitoramento do compromisso com uma educação equitativa em termos raciais, ressignificando o papel da comunidade negra na formação social e econômica do país (Todos pela Educação, 2022)

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências?

Justificativa: Indivíduos em situação de vulnerabilidade apresentam sobreposição ou cumulação de diferentes tipos de desvantagens. A adoção de análise desagregada e interseccional dos dados do Censo Escolar e do Saeb permite a elaboração de políticas públicas mais assertivas no atendimento de grupos vulneráveis, garantindo a recomposição de aprendizagens e focalização de ações (Santos; Callegari; Callegari, 2022; Todos pela Educação, 2022)

Fonte: Elaboração própria

Considerando o volume de informações, o detalhamento de cada indicador quantitativo e qualitativo adotado para os vetores de análise foi pormenorizado no **Apêndice A**, descrevendo a fonte de sua extração, periodicidade e ano(s)-base da informação coletada.

Com relação à amostra de trabalho, sua seleção tomou como ponto de partida quais das 645 redes de educação municipais paulistas haviam sido inabilitadas na fase de escrutínio das condicionalidades no ano de 2023 e conseguiram dar cumprimento aos requisitos nos dois anos subsequentes, resultando em 21 opções. Dessas, foram excluídos cinco entes que cumpriram a condicionalidade III já no ano de 2023, restando 16 casos definidos como municípios-paradigma (FNDE, 2023d; 2024b; 2025c).

Buscou-se, na sequência, validar a perspectiva dessas capacidades através de pareamento com municípios com características semelhantes àqueles bem-sucedidos, mas que, ao contrário, não alteraram suas condições para cumprimento da premissa (municípios pares). Em aproximação com proposta metodológica adotada em estudo de Segatto, Euclides e Abrucio (2021), foram estabelecidas variáveis de natureza socioeconômica cumulativamente a critérios educacionais que garantissem similaridade de contextos nesses dois grupos.

Como itens de caráter socioeconômico, elegeram-se dois indicadores sintéticos: o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)³² e o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS)³³. Ao mesmo tempo em que apresentam correlação e

³² Adaptação realizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil, (Pnud-Brasil), Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea) e Fundação João Pinheiro, o IDHM expressa, para a realidade brasileira, o desenvolvimento humano nas vertentes de longevidade, educação e renda. Sua escala varia de 0 a 1, sendo 1 o maior desenvolvimento humano (Índice, 2013).

³³ Indicador desenvolvido pelo Ipea e pela Fundação Seade que “procura dar destaque a diferentes situações indicativas de exclusão e vulnerabilidade social no território brasileiro, numa perspectiva que

dialogam, a combinação desses índices permite identificar localidades desiguais, que atingem patamar razoável de bem-estar de suas populações concomitantemente a problemas de ausência ou insuficiência de recursos e condições no mesmo território (Costa *et al.*, 2018).

Tendo em vista o hiato temporal desses dois parâmetros, cuja base de dados remonta ao Censo do ano de 2010, foi acrescida na análise o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse)³⁴ calculado pelo Inep para o ano de 2021, considerando-se o percentual de alunos situados nos dois estratos mais baixos e mais altos, compatível com a perspectiva de que alunos economicamente desfavorecidos demandam recursos (não) monetários adicionais que garantam equalização de oportunidades.

Como variáveis educacionais, foram fixadas a média aritmética do Valor Aluno Ano Total de cada município, calculada em relação aos exercícios de 2023 a 2025, a fim de garantir comparabilidade do investimento discente; a quantidade de estudantes considerados para cálculo do Inse 2021, que funciona como *proxy* do tamanho da rede em relação às suas matrículas e reflete os educandos considerados para análise da condicionalidade em estudo; o Índice de Complexidade de Gestão, considerando o percentual de escolas situadas nos dois níveis menos complexos e nos dois níveis mais complexos (médias aritméticas dos anos de 2022, 2023 e 2024); e as notas para anos iniciais do Ideb 2019 (pré-pandemia) e 2023 (pós-pandemia).

Os municípios-paradigma foram pareados frente a 150 outros municípios que não cumpriram a condicionalidade III nem no ano de 2023, nem no ano de 2025, mantendo-se em situação de desfavorável. A relação completa dos municípios considerados e seus indicadores foi sistematizada no **Apêndice B**.

Para aprimorar a comparabilidade, cada indicador foi individualmente normalizado pela técnica estatística *z-score*, a fim de contornar a diferença entre as bases e evitar vieses de escala, cujos resultados se encontram no **Apêndice C**. Por se tratar de análise multidimensional, optou-se pelo pareamento por similaridade baseado na menor distância euclidiana, considerando o conjunto dos indicadores selecionados no município paradigma e seu par.

vai além da identificação da pobreza entendida apenas como insuficiência de recursos monetários”, combinando as dimensões de infraestrutura urbana, capital humano e renda e trabalho (Atlas, 2013)

³⁴ Constructo socioeconômico elaborado a partir de 22 itens contextuais do questionário do aluno do Saeb, focados na renda familiar, nível educacional e ocupação dos pais, para conhecer a realidade social de escolas e redes de ensino, mostrando-se especialmente importante para a formulação de políticas voltadas à equidade educacional (Brasil, 2023)

Como amostra final, foram selecionados aleatoriamente oito pares de municípios, sendo quatro superiores e quatro inferiores à mediana (Med=1,626). A opção pela mediana em detrimento da média (1,897) se deve à presença de cauda longa para valores altos, de forma que a primeira apresenta menor dispersão dos resultados, indicada por um Desvio Absoluto Mediano de 0,288 (homogeneidade parcial na região central dos dados) contra um desvio-padrão de 0,755.

Já na fase de coleta de dados quantitativos para análise, constatou-se que o município-paradigma de Turiúba, selecionado pela fórmula anterior, acabou habilitado na condicionalidade III por não possuir, ao menos, 10 estudantes pretos, pardos e/ou indígenas, nem 10 alunos de baixo nível socioeconômico, reduzindo sua significância para os objetivos da análise. Procedeu-se, assim, à exclusão dele e seu respectivo par (Itupeva), com substituição pela dupla Iacanga (paradigma) e Registro (pareado).

Tabela 3 – Seleção da Amostra – Posição final dos 8 pares selecionados

Par	Ente Federado	IDHM 2010	IVS 2010	Inse - Níveis 1 e 2	Inse - Níveis 7-8	Média VAAT (R\$)	Quant Alunos Inse	ICG Níveis 1-2	ICG Níveis 5-6	Ideb 2019	Ideb 2023
1	Echaporã	0,745	0,252	6,54	13,62	11.628,53	182	100,0	0,0	7,6	7,7
	São Pedro do Turvo	0,703	0,212	5,800	14,51	9.792,70	227	100,0	0,0	7,7	7,3
2	Itaí	0,713	0,363	7,22	11,15	11.269,16	691	96,7	3,3	5,9	6
	Monteiro Lobato	0,71	0,333	3,9	13,27	11.564,03	143	100,0	0,0	5,9	5,8
3	Jundiá	0,822	0,203	2,42	24,12	15.967,70	9867	88,2	0,7	7	7,1
	Americana	0,811	0,149	1,62	24,42	13.453,87	4931	88,0	0,0	6,8	6,8
4	Pradópolis	0,733	0,272	4,92	21,8	10.221,60	450	70,3	11,2	6	5,8
	Bofete	0,705	0,268	6,52	20,01	10.707,50	298	58,9	13,6	5,7	6,4
5	Rincão	0,734	0,226	5,46	17,83	10.210,82	267	83,3	0,0	5,6	6,1
	Ribeirão Bonito	0,712	0,248	6,46	14,23	9.348,71	308	80	0,0	6	5,8
6	Rosana	0,764	0,31	1,69	14,42	11.945,50	494	81,0	4,7	6,9	6,8
	Campos do Jordão	0,749	0,262	3,7	15,35	11.631,67	1355	83,5	2,9	6,8	6,5
7	Tambaú	0,731	0,22	4,92	14,58	10.514,51	485	92,5	7,5	5,7	6,1
	Peruíbe	0,706	0,234	3,96	15,54	9.960,56	198	68,27	0	6,5	6,6
8	Iacanga	0,745	0,231	5,53	13,12	10.365,81	287	80,0	0,0	7	6,4
	Registro	0,754	0,239	8,720	13,13	10.313,79	1555	91,4	1,7	7	6,5

Fonte: Elaboração própria, com base nos indicadores detalhados no Apêndice B

Os dados quantitativos foram tratados de forma descritiva, a partir de frequências, percentuais e medidas de tendência central. A partir de observação direta, buscou-se a identificação de padrões favoráveis de repetição no comparativo do município-paradigma com seu par. Como segmento, foram aplicadas técnicas de estatística descritiva baseadas em média, mediana e desvio-padrão. Tabelas com os valores individuais dos parâmetros em cada município estão apresentados no **Apêndice D**.

A remoção de indicadores educacionais do portal eletrônico do Inep para revisão nos primeiros meses do ano de 2025 justificou a formulação de pedido de Lei de Acesso à Informação, respondido em 21 de março de 2025, o que retardou o início da escolha da amostra, incompatibilizando a realização de entrevistas com gestores escolares frente ao prazo para o término da pesquisa. Como forma de contornar a ocorrência, as informações qualitativas se referem a respostas dos entes dispostas nos Painéis de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, combinadas com documentos disponibilizados pelos entes municipais, especialmente aqueles que constam de Portais da Transparência.

Foram incluídos como documentos-padrão de consulta o último Plano Plurianual (PPA), o Plano Municipal de Educação (PME), a referência curricular municipal, o Plano Municipal da Primeira Infância (PMPI) e as Atas dos Conselhos Municipais de Educação (CME) entre 2021 e 2024, parte delas obtidas mediante pedidos de acesso à informação ou interação direta com os municípios selecionados. Outros documentos esparsos foram obtidos mediante consulta ao buscador “Google”, repositórios de leis municipais dos portais da Prefeitura ou da Câmara, especialmente nos casos de normas referenciadas pelos documentos anteriores.

Os arquivos encontrados foram objeto de análise por leitura direta e com auxílio da ferramenta de inteligência artificial “Perplexity”, cujos recortes nos temas de equidade e vulnerabilidade socioeconômica e/ou étnico-racial foram validados ou rechaçados na verificação investigatória. No caso das atas dos conselhos municipais de educação, todos os documentos foram submetidos a perguntas sobre os principais temas tratados em cada exercício, uma análise transversal sobre os assuntos encontrados repetidamente e busca específica dos termos financiamento, Fundeb, VAAR e alunos vulneráveis.

Considerando que quatro critérios qualitativos contavam com informações do tipo “sim” ou “não” na base do governo federal, aqueles que foram assinalados negativamente também acabaram questionados à ferramenta de IA, que, em alguns casos, apresentou divergências que foram pontuadas como revisão das respostas. Os perfis individuais de informações dos municípios estão no **Apêndice E**.

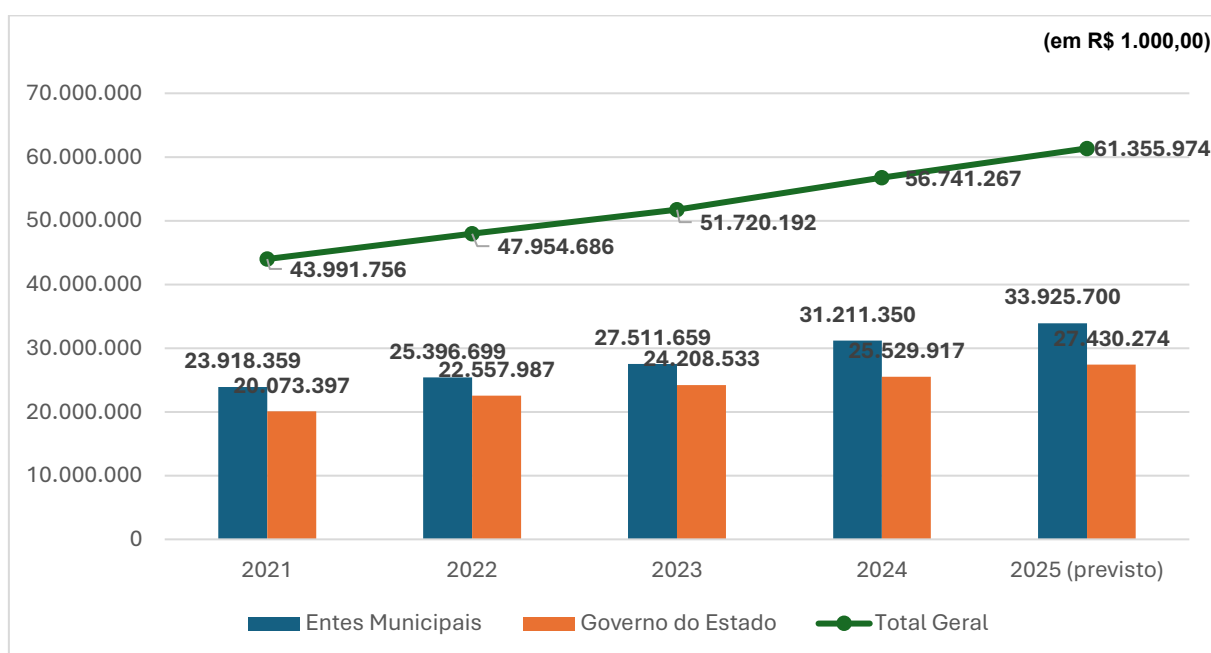
4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo sistematiza e analisa os dados quantitativos e qualitativos dos 16 municípios selecionados para observação, de acordo com as premissas metodológicas estabelecidas. Antes, porém, recorre-se a uma contextualização do Novo Fundeb no estado de São Paulo.

4.1 Contextualização: O Novo Fundeb e as redes educacionais do estado e municípios de São Paulo

De acordo com as informações constantes dos portais eletrônicos do Inep e do FNDE para o exercício de 2024, o estado de São Paulo e seus 645 municípios albergavam 9,9 milhões de matrículas da educação básica, representando mais de um quinto do total de alunos do país (47,08 milhões). Desse total, 3,6 milhões eram oferecidas pela rede estadual, 3,8 milhões estavam a cargo dos municípios e 2,5 milhões correspondiam a estudantes alocados em escolas federais ou particulares (Painéis, 2025).

Gráfico 2 – Receitas do Fundeb VAAF no estado de SP (2021-2025)

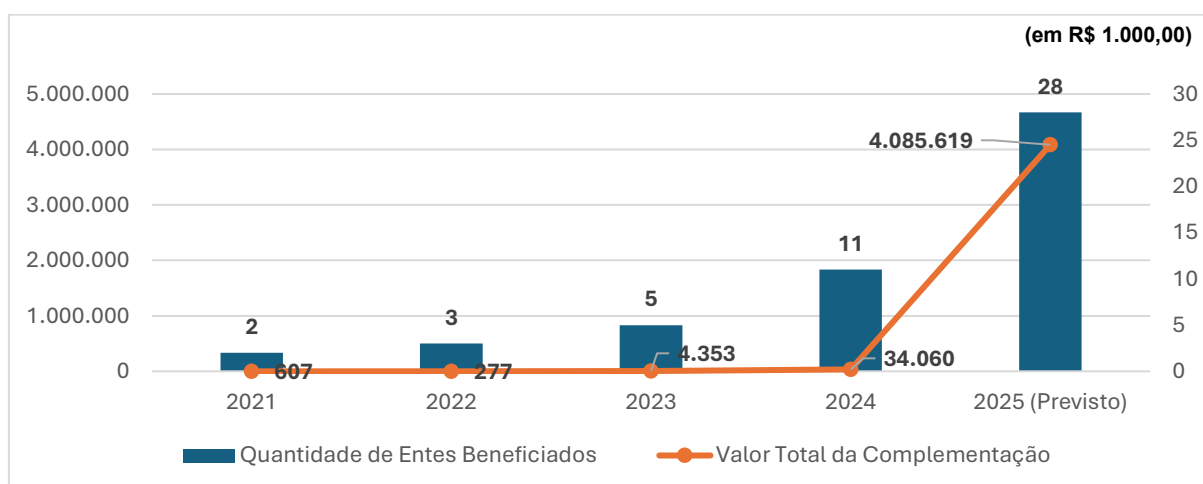


Fonte: Elaboração própria, com base nos demonstrativos do FNDE (2021a, 2022a, 2023a, 2024a, 2025a)

Nesse mesmo ano, as receitas do Fundeb em nível de fundo (VAAF) foram estimadas em R\$ 282,5 bilhões, sendo R\$ 256,8 bi a cargo dos entes subnacionais e o adicional de 10% relativo à complementação da União, distribuída a dez estados. São Paulo esteve situado na primeira posição em recursos para composição do seu fundo contábil, atingindo R\$ 56,7 bilhões (20,07% do total), com R\$ 31,2 bi em aportes dos municípios e R\$ 25,5 bi em retenções de receitas estaduais (FNDE, 2024a)³⁵. Para 2025, a previsão é que o VAAF paulista atinja R\$ 61,3 bilhões em verbas para repartição (FNDE, 2025a).

Assim como verificado nos modelos dos fundos anteriores, São Paulo não tem feito jus a complementações VAAF, já que seu Valor Aluno Ano supera o VAAF-Min definido nacionalmente (FNDE, 2021a, 2022a, 2023a, 2024a, 2025a). As características econômicas dos seus municípios também implicam em um pequeno número de entes diretamente contemplados pela parcela adicional VAAT, que alcançou apenas 11 das 646 redes locais e movimentou R\$ 34 milhões em 2024 (0,001% do VAAF). Para 2025, se prevê que 28 redes serão beneficiadas e que o montante aportado cresça para R\$ 4,08 bilhões (0,07% do VAAF projetado) (FNDE, 2021b, 2022b, 2023b, 2024a, 2025a)

Gráfico 3 – Quantidade de redes beneficiadas e receitas da Complementação-VAAT no estado de SP (2021-2025)

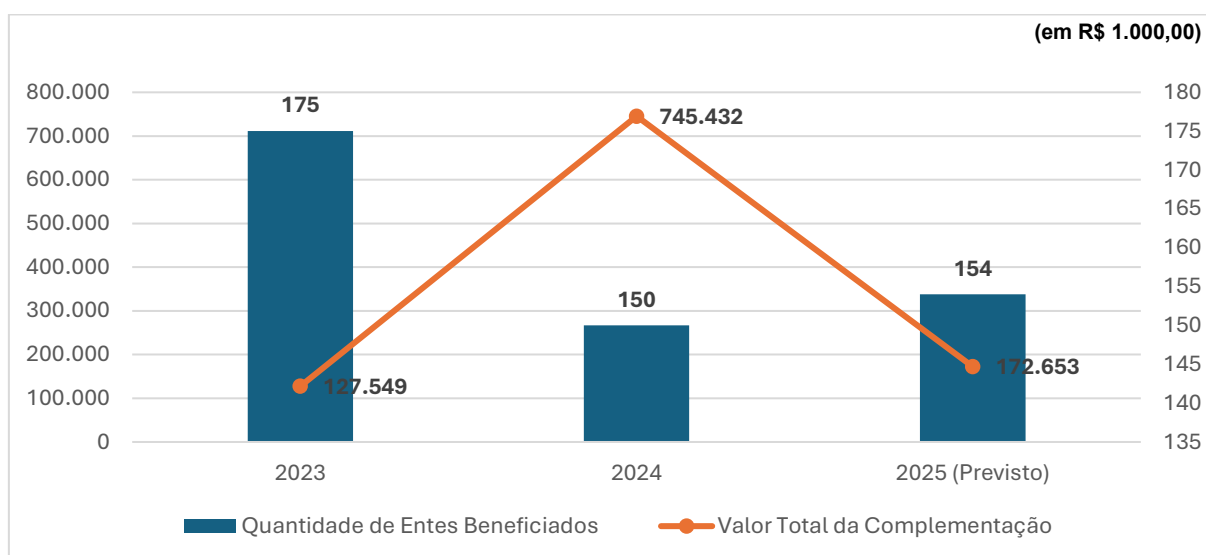


Fonte: Elaboração própria, com base nos demonstrativos do FNDE (2021b, 2022b, 2023b, 2024a, 2025a)

³⁵ Após o encerramento de 2024, houve ajuste que situou o VAAF Total em R\$ 288 bilhões, sendo R\$ 26,1 bi em complementação da União. Já o cálculo final para São Paulo ficou em R\$ 58,1 bilhões (FNDE, 2025b)

As características da atual modelagem do Fundeb fazem com que a Complementação-VAAR seja aquela com potencial de atingir todas as 646 redes. Já no primeiro ano de sua distribuição, 175 entes paulistas foram contemplados, com recursos totais de R\$ 127,5 milhões. Em 2024, a habilitação das duas maiores redes locais, a estadual e a paulistana, trouxe para a educação R\$ 745,4 milhões em aportes para 150 beneficiados³⁶, valor que se retraiu para R\$ 172,6 mi com a inabilitação dessas duas redes no ano subsequente.

Gráfico 4 – Quantidade de redes beneficiadas e receitas da Complementação-VAAR no estado de SP (2023-2025)

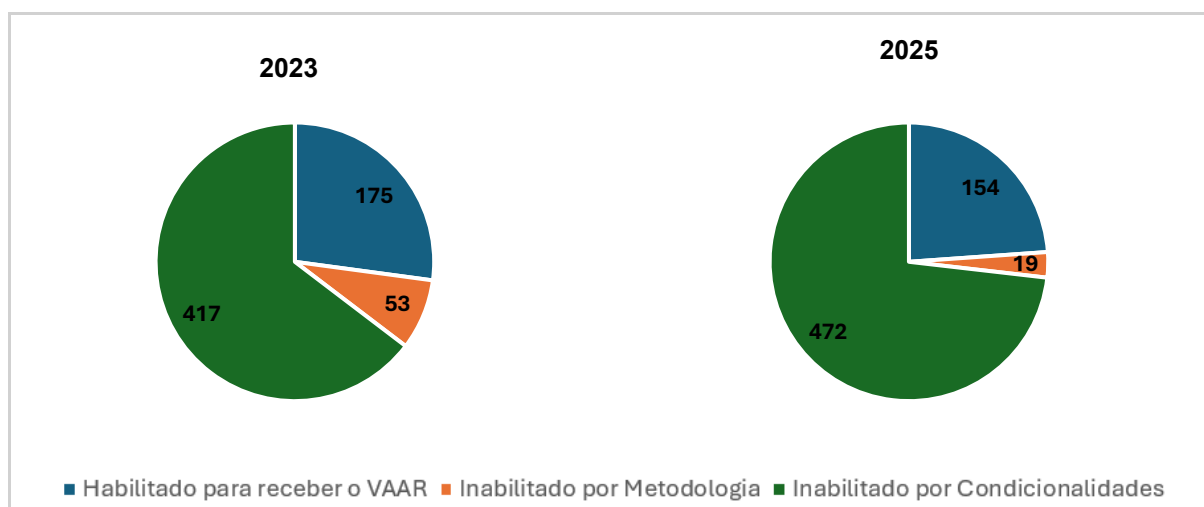


Fonte: Elaboração própria, com base nos demonstrativos do FNDE (2023c, 2024a, 2025a)

Voltando a análise, agora, exclusivamente para as redes municipais, com enfoque nas condições para recebimento do VAAR, observa-se uma retração no número de entes contemplados pela parcela entre 2023 e 2025, de 175 para 154 (23,9% dos 645 municípios). Em contrapartida, aumentou o número daqueles que não deram atendimento nem mesmo à primeira etapa de análise, ficando 472 localidades retidas por descumprimento de condicionalidades (73,2%); paralelamente, 19 daquelas que haviam sido aprovadas nessa fase não demonstraram atendimento à metodologia de nível e avanço dos estudantes.

³⁶ Considerando os municípios da amostra contemplados pela parcela VAAR, a representatividade das verbas transferidas nesta modalidade variou entre 1,2% (Tambaú) e 3,4% (Iacanga) em relação às receitas totais do Fundeb (conforme informações orçamentárias constantes do Portal da Transparência Municipal do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo – <https://transparencia.tce.sp.gov.br/>)

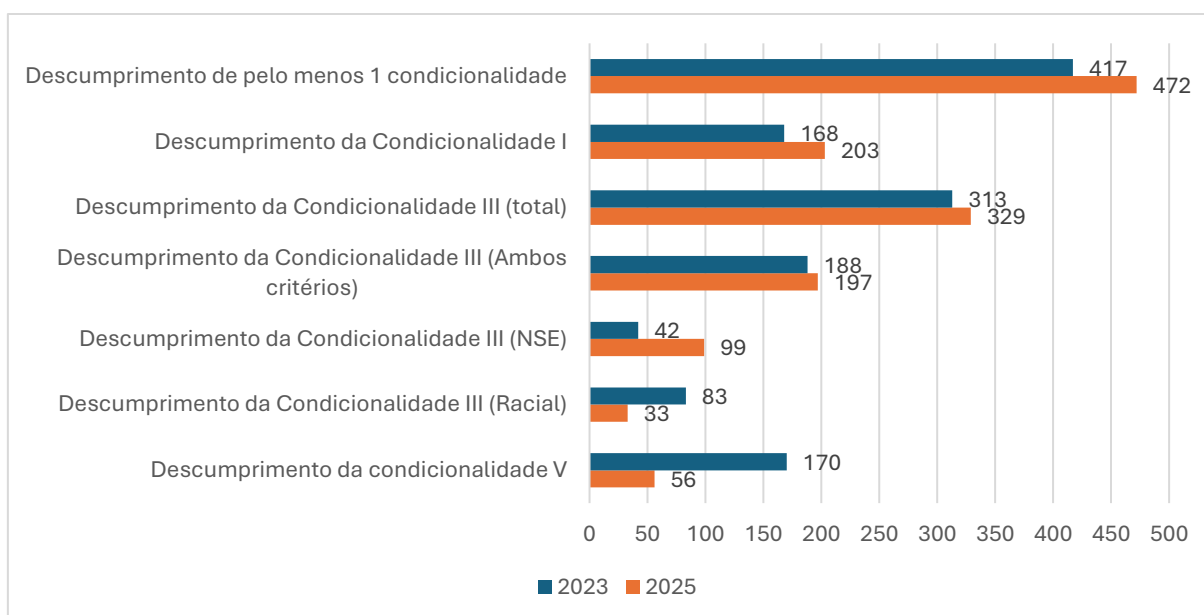
Gráfico 5 – Redes municipais habilitadas e inabilitadas no Fundeb VAAR por motivo (2023 e 2025)



Fonte: Elaboração própria, com base nos demonstrativos do FNDE (2023c, 2023d, 2023e, 2025a; 2025c)

Preservando esses dois momentos de exame, nota-se piora no número de municípios que descumprem a condicionalidade I, relativa à meritocracia na gestão escolar (203 descumpriram esse critério e 81 reprovados apenas por ele), enquanto a maior parte dos municípios providenciou a adequação de sua matriz curricular à base nacional comum, objeto da condicionalidade V (56 descumpriram esse critério e 2 reprovados exclusivamente por ele).

Gráfico 6 – Perfil das condicionalidades descumpridas (2023 e 2025)



Fonte: Elaboração própria, com base nos demonstrativos do FNDE (2023d, 2025c)

O descumprimento da condicionalidade III também foi agravado, passando de 313 para 329 redes (+ 5,11%). Dessas, 99 não conseguiram reduzir as desigualdades educacionais no recorte socioeconômico (acréscimo de 135,71%), 33 no recorte racial (retração de 60,24%) e 197 demonstraram piora na equidade educacional nessas duas vertentes (+ 4,79%), havendo 247 reprovações exclusivamente por esse critério.

A condicionalidade II, atinente à participação de pelo menos 80% dos discentes na avaliação nacional, não foi incluída no gráfico porque estava suspensa no ano de 2023, registrando-se que ela representou obstáculo para 48 municípios em 2025, sendo 8 deles afetados somente por essa causa. A condicionalidade IV, ligada ao estabelecimento do regime de cooperação entre o estado e seus municípios, deixou de ser listada por estar integralmente cumprida desde 2023³⁷.

Com base nessa contextualização, emerge que a condicionalidade III, que reclama a redução do número de estudantes abaixo do nível adequado de proficiência concomitantemente para o grupo de pretos, pardos e indígenas, de um lado, e de baixo nível socioeconômico, de outro, é aquela que prejudica o maior número de municípios do estado. Na sequência, passa-se à análise dos dados quantitativos e qualitativos dos municípios selecionados, buscando visualizar causas desse descumprimento.

4.2 Apresentação e tratamento estatístico dos dados quantitativos

A análise em horizonte quantitativo procurou identificar padrões nos quais os municípios-paradigma aprovados na condicionalidade III do Fundeb VAAR apresentassem vantagem nos indicadores educacionais selecionados em face dos seus pares não habilitados na regra legal.

Inicialmente, o quadro abaixo sintetiza o panorama evolutivo de atendimento da condicionalidade III nos anos de 2023 e 2025 para os municípios da amostra:

³⁷ Lei Estadual nº 17.575, de 11 de novembro de 2022. Altera a Lei nº 3.201, de 23 de dezembro de 1981, que dispõe sobre a parcela, pertencente aos municípios, do produto da arrecadação do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (São Paulo, 2022)

Quadro 6 – Panorama da Condicionalidade III do Fundeb VAAR

Município	2023	2025		
	Resultado da condicionalidade	Desigualdade educacional étnico-racial	Desigualdade educacional socioeconômica	Resultado
Echaporã	Aumento de desigualdade educacional socioeconômica	0 (incluído em margem de erro)	Redução de 0,067	Habilitado
São Pedro do Turvo	Aumento de desigualdade educacional racial e socioeconômica	0 (incluído em margem de erro)	Aumento de 0,169	Inabilitado NSE
Itaí	Aumento de desigualdade educacional racial e socioeconômica	0 (incluído em margem de erro)	Redução de 0,047	Habilitado
Monteiro Lobato	Aumento de desigualdade educacional racial	Aumento de 0,177	Aumento de 0,329	Inabilitado racial e NSE
Jundiá	Aumento de desigualdade educacional racial e socioeconômica	0 (incluído em margem de erro)	0 (incluído em margem de erro)	Habilitado
Americana	Aumento de desigualdade educacional racial	0 (incluído em margem de erro)	Aumento de 0,036	Inabilitado NSE
Pradópolis	Aumento de desigualdade educacional racial	0 (incluído em margem de erro)	Redução de 0,00008	Habilitado
Bofete	Aumento de desigualdade educacional racial	0 (incluído em margem de erro)	Aumento de 0,036	Inabilitado NSE
Rincão	Aumento de desigualdade educacional racial e socioeconômica	Redução de 0,563	Redução de 0,063	Habilitado
Ribeirão Bonito	Aumento de desigualdade educacional socioeconômica	Aumento de 0,075	Redução de 0,001	Inabilitado racial
Rosana	Aumento de desigualdade educacional socioeconômica	0 (incluído em margem de erro)	0 (incluído em margem de erro)	Habilitado
Campos do Jordão	Aumento de desigualdade educacional racial e socioeconômica	Aumento de 0,152	Aumento de 0,112	Inabilitado racial e NSE
Tambaú	Aumento de desigualdade educacional socioeconômica	Redução de 0,047	0 (incluído em margem de erro)	Habilitado
Peruíbe	Aumento de desigualdade educacional racial e socioeconômica	Aumento de 0,052	Aumento de 0,065	Inabilitado racial e NSE
Iacanga	Aumento de desigualdade educacional racial e socioeconômica	0 (incluído em margem de erro)	Redução de 0,048	Habilitado
Registro	Aumento de desigualdade educacional socioeconômica	Aumento de 0,160	Aumento de 0,145	Inabilitado racial e NSE

Fonte: Elaboração própria, com base nos demonstrativos do FNDE (2023d) e Inep (Brasil, 2025)

O exercício de 2023 demonstra a posição na qual todos os 16 municípios haviam sido reprovados na condicionalidade analisada. Desses, 5 não demonstraram redução das desigualdades educacionais no recorte socioeconômico (31,2%), 4 foram reprovados na perspectiva racial (25%) e 7 descumpriram ambos os critérios (43,7%). No ano de 2025, o avanço de desigualdade socioeconômica representou óbice para 3 das 8 redes inabilitadas, o recorte racial recaiu sobre 1 município e 4 deles regrediram nos dois critérios de análise.

Com relação aos 8 entes habilitados, nota-se que, de fato, apenas 2 reduziram a desigualdade nas proficiências sob recorte racial, sendo os outros 6 incluídos em margem de erro para fins de atendimento do item; a situação se alterna na vertente socioeconômica, para qual 5 redes diminuíram desigualdades e 3 foram enquadradas em margem de erro. Dois municípios foram habilitados por estabilização em ambos os critérios, sem aumento concreto do desempenho desses grupos.

A partir dos indicadores educacionais selecionados, procedeu-se a um primeiro exame dos dados mediante padrões de frequência e repetição de situações vantajosas das redes escolhidas como paradigmas de análise. Os casos identificados constam na tabela abaixo:

Tabela 4 – Indicadores quantitativos com frequência igual ou superior a 5 observações

Município	Atendi- mento de pre- tos/pa- rdos 4 e 5 anos pré- escola (%)	Dife- rença acesso pré- escola pre- tos/pa- rdos e bran- cos (p.p.)	Profici- ência ade- quada em portu- guês total (%)	Distor- ção idade- série total (%)	Distor- ção idade- série pretos e pa- rdos (%)	Distor- ção idade- série bran- cos (%)	Diferença DIS pre- tos/pardos e brancos (p.p)	Esforço Docente (%)	Representatividade de professores ne- gros em relação ao total (%)
Echaporã	97,14	2,90	88	0,77	0,00	1,03	1,03	1,90	33,33
São Pedro do Turvo	86,82	-8,80	82	7,00	17,63	7,17	-10,47	4,68	8,42
Itaí	87,53	-6,21	57	3,20	4,77	3,10	-1,67	3,00	9,93
Monteiro Lobato	78,08	-13,54	62	18,00	23,13	15,30	-7,83	5,75	5,77
Jundiá	90,9	-2,67	77	1,40	2,47	1,07	-1,40	1,25	20,04
Americana	88,64	-3,19	76	3,53	5,50	2,87	-2,63	1,25	11,97
Pradópolis	89,72	-6,29	58	4,67	6,47	4,40	-2,07	6,10	13,39
Bofete	100	18,89	59	7,00	12,90	5,87	-7,03	6,37	4,73
Rincão	91,88	8,82	49	2,63	4,30	2,40	-1,90	3,65	3,28
Ribeirão Bonito	96,36	-3,64	58	3,80	18,03	2,57	-15,47	3,95	3,03
Rosana	96,17	5,77	79	2,27	4,60	1,80	-2,80	8,80	30,82
Campos do Jordão	88,37	-6,82	79	2,60	5,03	2,00	-3,03	1,12	12,67
Tambaú	87,86	-10,04	52	3,77	8,63	2,83	-5,80	3,80	10,48
Peruíbe	88,25	0,39	63	9,53	10,83	8,43	-2,40	2,98	30,88
Iacanga	94,03	-3,49	76	1,57	2,03	1,30	-0,73	1,93	4,85
Registro	90,70	-0,09	76	2,83	4,50	2,03	-2,47	2,57	14,15
Frequência de vantagem dos municípios- paradigma em relação aos pareados	6/8	5/8	5/8	8/8	8/8	8/8	7/8	6/8	6/8

Fonte: Elaboração própria, com base nos indicadores do Apêndice D

Legenda: Células em azul: observação favorável aos municípios-paradigma. Células em cinza: observação desfavorável aos municípios-paradigma

Dessa observação, constatou-se que todos os municípios-paradigma da amostra dispunham de taxas de Distorção Idade-Série (DIS) inferiores aos seus pares, consideradas as perspectivas de percentual total, estudantes pretos e pardos e estudantes brancos (100%). Na mesma direção, a diferença na DIS entre estudantes pretos/pardos e brancos foi inferior em 7 dos 8 municípios-paradigma (87,5%).

Empatados no patamar de 6 em 8 observações (75%), estão os indicadores de Atendimento de pretos/pardos de 4 e 5 anos em pré-escola (maior acesso de pretos/pardos nos paradigmas), Esforço docente (inferior nos paradigmas) e

Representatividade de professores negros em relação ao total (superior nos paradigmas).

O último padrão considerado relevante foi identificado na diferença de acesso na pré-escola entre crianças negras e brancas (menor nos municípios bem-sucedidos) e no total de alunos com proficiência adequada em português (maior nos municípios habilitados), em patamar de 5 entre 8 observações (62,5%). Os demais índices demonstraram observação de 4 entre 8 ou inferior.

Uma segunda perspectiva de análise se referiu à aplicação de métodos de estatística descritiva. Por um lado, verificou-se se os mesmos indicadores que emergiram da observação por frequência apresentavam, também, vantagem em termos de médias e medianas. De outro, registram-se índices adicionais que tenham apresentado ao menos 1 p.p. em favor dos municípios habilitados.

Tabela 5 – Médias e medianas dos indicadores com alta frequência, considerando grupos de municípios habilitados X inabilitados

Município	Atendi- mento de pre- tos/par- dos 4 e 5 anos pré-es- cola (%)	Diferença acesso pré- escola pre- tos/par- dos e brancos (p.p.)	Proficiên- cia ade- quada em por- tuguês total (%)	Distor- ção idade- série total (%)	Distor- ção idade- série pretos e par- dos (%)	Distor- ção idade- série bran- cos (%)	Diferença DIS pre- tos/par- dos e brancos (p.p)	Esforço Do- cente (%)	Representati- vidade de pro- fessores ne- gros em rela- ção ao total (%)
Municípios Habilitados									
Echaporã	97,14	2,90	88,24	0,77	0,00	1,03	1,03	1,90	33,33
Itaí	87,53	-6,21	56,95	3,20	4,77	3,10	-1,67	3,00	9,93
Jundiá	90,90	-2,67	76,54	1,40	2,47	1,07	-1,40	1,25	20,04
Pradópolis	89,72	-6,29	58,22	4,67	6,47	4,40	-2,07	6,10	13,39
Rincão	91,88	8,82	49,17	2,63	4,30	2,40	-1,90	3,65	3,28
Rosana	96,17	5,77	78,79	2,27	4,60	1,80	-2,80	8,80	30,82
Tambaú	87,86	-10,04	51,67	3,77	8,63	2,83	-5,80	3,80	10,48
Iacanga	94,03	-3,49	76,47	1,57	2,03	1,30	-0,73	1,93	4,85
Municípios Inabilitados									
São Pedro do Turvo	86,82	-8,80	82,00	7,00	17,63	7,17	-10,47	4,68	8,42
Monteiro Lobato	78,08	-13,54	61,67	18,00	23,13	15,30	-7,83	5,75	5,77
Americana	88,64	-3,19	76,00	3,53	5,50	2,87	-2,63	1,25	11,97
Bofete	100,00	18,89	58,82	7,00	12,90	5,87	-7,03	6,37	4,73
Ribeirão Bonito	96,36	-3,64	57,97	3,80	18,03	2,57	-15,47	3,95	3,03
Campos do Jordão	88,37	-6,82	78,71	2,60	5,03	2,00	-3,03	1,12	12,67
Peruíbe	88,25	0,39	62,51	9,53	10,83	8,43	-2,40	2,98	30,88
Registro	90,70	-0,09	76,26	2,83	4,50	2,03	-2,47	2,57	14,15
Média habilitados	91,90	-1,40	67,01	2,53	4,16	2,24	-1,92	3,80	15,76
Média inabilitados	89,65	-2,10	69,24	6,79	12,20	5,78	-6,42	3,58	11,45
Diferença p.p.	2,25	0,70	-2,24	-4,25	-8,04	-3,54	4,50	0,22	4,31
Mediana habilitados	91,39	-3,08	67,34	2,45	4,45	2,10	-1,78	3,33	11,93
Mediana inabilitados	88,51	-3,42	69,26	5,40	11,87	4,37	-5,03	3,47	10,20
Diferença p.p.	2,89	0,34	-1,92	-2,95	-7,42	-2,27	3,25	-0,14	1,74

Fonte: Elaboração própria, com base nos indicadores do Apêndice D

Legenda: Células em azul: valores favoráveis ao grupo de municípios habilitados na condicionalidade III

Avaliando, inicialmente, as mesmas variáveis identificadas no método de frequência, apura-se que os itens “Atendimento de crianças pretas/pardas de 4 e 5 anos em pré-escola”, “Distorção Idade-Série” (total, alunos pretos/pardos e alunos brancos), “Diferença DIS entre alunos pretos/pardos e brancos” e “Representatividade de professores pretos/pardos em relação ao total” apresentam médias e medianas com vantagem superior a 1 p.p. para os municípios habilitados em relação aos inabilitados. A média e mediana para “Percentual de alunos com proficiência adequada em português” foram menores no primeiro grupo do que no segundo, enquanto a variável “Esforço Docente” oscilou entre valores positivos e negativos, porém ambos abaixo de 1 p.p. de diferença.

Tabela 6 – Indicadores educacionais com diferenças de médias e medianas superior a 1 p.p., considerando grupos de municípios habilitados X inabilitados

Município	Atendi- mento de brancos zero a três anos em cre- ches (%)	% de atendi- mento de bran- cos pré- escola	Alto NSE com profi- ciência ade- quada em portu- guês (%)	Brancos e amarelos de alto NSE com profi- ciência ade- quada PT (%)	Brancos e amarelos com profi- ciência adequada em mate- mática (%)	Adequação da forma- ção do- cente (%)	Regularidade docente (%)	Contratação temporária (%)
Municípios Habilitados								
Echaporã	43,56	94,24	85,71	100,00	87,50	96,67	33,30	44,77
Itaí	37,06	93,74	59,46	67,44	56,57	96,67	100,00	6,63
Jundiá	47,63	93,57	81,55	85,57	75,68	99,53	55,53	8,90
Pradópolis	46,30	96,01	75,00	82,76	61,54	92,53	41,67	20,23
Rincão	41,93	83,06	57,14	66,67	54,00	93,53	94,47	31,63
Rosana	42,60	90,40	83,33	75,00	75,86	98,67	47,63	21,77
Tambaú	54,62	97,90	65,85	65,00	42,86	95,33	43,60	15,70
Iacanga	43,46	97,52	90,00	91,67	76,27	98,07	50,00	50,67
Municípios Inabilitados								
São Pedro do Turvo	47,59	95,62	100,00	100,00	96,92	96,87	70,63	32,47
Monteiro Lobato	31,95	91,62	66,67	70,00	52,78	98,50	26,67	27,80
Americana	49,95	91,83	85,79	90,77	76,56	97,67	86,73	13,93
Bofete	21,14	81,11	53,33	60,00	55,88	91,90	66,70	22,57
Ribeirão Bonito	32,44	100,00	55,88	58,33	48,72	99,40	88,87	23,00
Campos do Jordão	49,28	95,19	81,88	80,90	67,98	69,67	12,67	7,07
Peruíbe	26,84	87,86	70,61	71,59	59,26	98,93	49,50	10,97
Registro	35,88	90,79	80,13	86,76	73,22	98,44	50,87	21,97
Média habilitados	44,65	93,31	74,76	79,26	66,28	96,38	58,28	25,04
Média inabilitados	36,88	91,75	74,29	77,29	66,41	93,92	56,58	19,97
Diferença p.p.	7,76	1,55	0,47	1,97	-0,13	2,45	1,70	5,07
Mediana habilitados	43,51	93,99	78,27	78,88	68,61	96,67	48,82	21,00
Mediana inabilitados	34,16	91,73	75,37	76,24	63,62	98,05	58,78	22,27
Diferença p.p.	9,35	2,27	2,90	2,63	4,99	-1,39	-9,97	-1,27

Fonte: Elaboração própria, com base nos indicadores do Apêndice D

Legenda: Células em azul: valores favoráveis ao grupo de municípios habilitados na condicionalidade III

No que tange a outros critérios emergentes do método de médias e medianas, nota-se que os itens de acesso e desempenho se relacionam a alunos brancos e/ou com alto NSE, paralelamente a médias mais altas para os segmentos “Adequação da Formação Docente”, “Regularidade Docente” e “Contratação Temporária”, sem repetição dessa vantagem, porém, na mediana.

Ainda sob a premissa das mesmas técnicas estatísticas, as médias e medianas foram calculadas agora sob recorte de equidade racial e socioeconômica, agrupando os municípios que conseguiram avançar em resultados nesses grupos específicos frente àqueles que demonstraram piora no quantitativo de alunos com proficiência adequada.

Tabela 7 – Médias e medianas dos indicadores com alta frequência, considerando agrupamentos de municípios com atendimento do quesito racial

Município	Atendi- mento de pre- tos/par- dos 4 e 5 anos pré-es- cola (%)	Dife- rença acesso pré-es- cola pre- tos/par- dos e brancos (p.p.)	Profici- ência ade- quada em por- tuguês total (%)	Distor- ção idade- série to- tal (%)	Distor- ção idade- série pretos e pardos (%)	Distor- ção idade- série brancos (%)	Dife- rença DIS pre- tos/par- dos e brancos (p.p)	Esforço Docente (%)	Repre- sentati- vidade de profes- sores negros em rela- ção ao total (%)
Municípios com redução (2) ou estabilização (9) da desigualdade educacional racial									
Echaporã	97,14	2,90	88,24	0,77	0,00	1,03	1,03	1,90	33,33
São Pedro do Turvo	86,82	-8,80	82,00	7,00	17,63	7,17	-10,47	4,68	8,42
Itaí	87,53	-6,21	56,95	3,20	4,77	3,10	-1,67	3,00	9,93
Jundiá	90,90	-2,67	76,54	1,40	2,47	1,07	-1,40	1,25	20,04
Americana	88,64	-3,19	76,00	3,53	5,50	2,87	-2,63	1,25	11,97
Pradópolis	89,72	-6,29	58,22	4,67	6,47	4,40	-2,07	6,10	13,39
Bofete	100,00	18,89	58,82	7,00	12,90	5,87	-7,03	6,37	4,73
Rincão	91,88	8,82	49,17	2,63	4,30	2,40	-1,90	3,65	3,28
Rosana	96,17	5,77	78,79	2,27	4,60	1,80	-2,80	8,80	30,82
Tambaú	87,86	-10,04	51,67	3,77	8,63	2,83	-5,80	3,80	10,48
Iacanga	94,03	-3,49	76,47	1,57	2,03	1,30	-0,73	1,93	4,85
Municípios com aumento da desigualdade educacional racial									
Monteiro Lobato	78,08	-13,54	61,67	18,00	23,13	15,30	-7,83	5,75	5,77
Ribeirão Bonito	96,36	-3,64	57,97	3,80	18,03	2,57	-15,47	3,95	3,03
Campos do Jordão	88,37	-6,82	78,71	2,60	5,03	2,00	-3,03	1,12	12,67
Peruíbe	88,25	0,39	62,51	9,53	10,83	8,43	-2,40	2,98	30,88
Registro	90,70	-0,09	76,26	2,83	4,50	2,03	-2,47	2,57	14,15
Média redução ou estabilização de desigualdade racial	91,88	-0,39	68,44	3,44	6,30	3,08	-3,22	3,88	13,75
Média para aumento de desigualdade racial	88,35	-4,74	67,42	7,35	12,31	6,07	-6,24	3,27	13,30
Diferença p.p.	3,53	4,35	1,02	-3,92	-6,01	-2,99	3,02	0,61	0,45

Mediana redução ou estabilização de desigualdade racial	90,90	-3,19	76,00	3,20	4,77	2,83	-2,07	3,65	10,48
Mediana para aumento de desigualdade racial	88,37	-3,64	62,51	3,80	10,83	2,57	-3,03	2,98	12,67
Diferença p.p.	2,53	0,45	13,49	-0,60	-6,07	0,27	0,97	0,67	-2,20

Fonte: Elaboração própria, com base nos indicadores do Apêndice D

Legenda: Células em azul: valores favoráveis ao segmento de municípios que reduziram ou estabilizaram a desigualdade educacional no recorte racial

Igualmente começando pelas variáveis da observação inicial, o recorte de desigualdades educacionais sob perspectiva racial expõe que todos os 9 parâmetros trazem médias mais favoráveis aos municípios que reduziram ou estabilizaram o patamar de proficiência de alunos pretos, pardos e indígenas³⁸. Sobressaem, nessa seara, as distâncias relativas para “Distorção Idade-Série de alunos pretos/pardos”, “Diferença de Acesso na pré-escola entre alunos pretos/pardos e brancos” e “Atendimento de crianças pretas/pardas em pré-escola”. Os critérios de “Esforço Docente” e “Representatividade de professores pretos/pardos em relação ao total” apresentaram diferença inferior a 1 p.p.

Na mediana, esses indicadores também foram positivamente avaliados no que tange a “Percentual de alunos com proficiência adequada em português”, que mostrou 13,49 p.p. de diferença no comparativo com municípios que aumentaram a desigualdade educacional do segmento. “Distorção Idade-Série de alunos pretos/pardos” e “Atendimento de crianças pretas/pardas em pré-escola” também se destacaram com as maiores diferenças em pontos percentuais, enquanto o tópico “Representatividade de professores pretos/pardos em relação ao total” inverteu sua relação, sendo inferior nos municípios com melhores notas no seu alunado preto/pardo.

Sobre outros critérios revelados pela análise na seara racial, realçam-se médias e medianas superiores para municípios que avançaram na equidade para “Percentual de alunos com proficiência adequada em matemática” (média 4,25 p.p superior e mediana 14,76 p.p. superior), “Professores com formação continuada” (média 14,92 p.p superior e mediana 14,03 p.p. superior) e “Regularidade docente” (média 17,04 p.p superior e mediana 6,03 p.p superior). O “Percentual de alunos

³⁸ Nessa perspectiva, os municípios com melhora foram agrupados com aqueles estabilizados em razão da existência de apenas duas redes com redução efetiva das desigualdades educacionais raciais

pretos/pardos com proficiência adequada em português” teve mediana 10,34 p.p superior no primeiro grupo de municípios, aferindo-se também diferença de 4,17 p.p. na mediana de proficiência desses discentes em matemática.

Tabela 8 – Indicadores educacionais com diferenças de médias e medianas superior a 1 p.p., considerando o recorte racial

Município	Pre- tos/par- dos e indíge- nas com profici- ência ade- quada em portu- guês (%)	Profici- ência ade- quada em ma- temática total (%)	Pre- tos/par- dos e in- dígenas com pro- ficiência ade- quada em ma- temática (%)	Baixo NSE com pro- ficiência ade- quada em mate- mática (%)	Adequa- ção da forma- ção do- cente (%)	Profes- sores com Pós-Gra- duação (%)	Profes- sores com forma- ção conti- nuada (%)	Regulari- dade docente (%)	Contrata- ção temporá- ria (%)
Municípios com redução (2) ou estabilização (9) da desigualdade educacional racial									
Echaporã	83,33	84,71	81,48	76,19	96,67	70,50	41,17	33,30	44,77
São Pedro do Turvo	74,29	89,00	80,00	76,00	96,87	69,47	64,23	70,63	32,47
Itaí	58,47	53,64	51,69	44,00	96,67	54,37	38,00	100,00	6,63
Jundiá	74,97	71,59	68,44	58,94	99,53	63,50	63,77	55,53	8,90
Americana	72,84	73,55	70,91	62,66	97,67	76,43	79,20	86,73	13,93
Pradópolis	54,08	53,99	48,98	37,50	92,53	72,20	31,87	41,67	20,23
Bofete	55,26	47,71	39,47	35,56	91,90	47,93	41,30	66,70	22,57
Rincão	49,21	45,83	42,86	28,57	93,53	49,30	38,57	94,47	31,63
Rosana	78,57	77,78	78,57	72,00	98,67	70,97	53,27	47,63	21,77
Tambaú	44,34	43,33	43,40	34,88	95,33	61,83	34,13	43,60	15,70
Iacanga	75,00	71,43	66,67	63,33	98,07	33,97	51,47	50,00	50,67
Municípios com aumento da desigualdade educacional racial									
Monteiro Lobato	62,50	56,67	62,50	60,00	98,50	58,27	21,13	26,67	27,80
Ribeirão Bonito	61,22	51,45	53,06	48,39	99,40	59,40	27,27	88,87	23,00
Campos do Jordão	81,42	67,80	68,58	57,86	69,67	76,53	51,07	12,67	7,07
Peruíbe	60,50	53,25	49,64	46,54	98,93	44,43	20,13	49,50	10,97
Registro	79,24	73,50	74,85	66,45	98,44	68,17	49,90	50,87	21,97
Média redução ou estabilização de desigualdade racial	65,49	64,78	61,13	53,60	96,13	60,95	48,82	62,75	24,48
Média para aumento de desigualdade racial	68,98	60,53	61,73	55,85	92,99	61,36	33,90	45,71	18,16
Diferença p.p.	-3,49	4,25	-0,59	-2,24	3,14	-0,41	14,92	17,04	6,32
Mediana redução ou estabilização de desigualdade racial	72,84	71,43	66,67	58,94	96,67	63,50	41,30	55,53	21,77
Mediana para aumento de desigualdade racial	62,50	56,67	62,50	57,86	98,50	59,40	27,27	49,50	21,97
Diferença p.p.	10,34	14,76	4,17	1,08	-1,83	4,10	14,03	6,03	-0,20

Fonte: Elaboração própria, com base nos indicadores do Apêndice D

Legenda: Células em azul: valores favoráveis ao segmento de municípios que reduziram ou estabilizaram a desigualdade educacional no recorte racial

Avançando para o agrupamento de municípios que reduziram disparidades de proficiência para os alunos com baixo nível socioeconômico e aqueles que majoraram o hiato, constataram-se as seguintes tendências.

Tabela 9 – Médias e medianas dos indicadores com alta frequência, considerando agrupamentos de municípios com atendimento do quesito socioeconômico

Município	Atendi-mento de pre-tos/par-dos 4 e 5 anos pré-escola (%)	Diferença acesso pré-escola pre-tos/par-dos e brancos (p.p.)	Profici-ência ade-quada em por-tuguês total (%)	Distor-ção idade-série total (%)	Distor-ção idade-série pretos e par-dos (%)	Distor-ção idade-série bran-cos (%)	Diferença DIS pre-tos/par-dos e brancos (p.p)	Esforço Do-cente (%)	Representa-tividade de professores negros em relação ao total (%)
Municípios com redução das desigualdades educacionais para nível socioeconômico									
Echaporã	97,14	2,90	88,24	0,77	0,00	1,03	1,03	1,90	33,33
Itaí	87,53	-6,21	56,95	3,20	4,77	3,10	-1,67	3,00	9,93
Pradópolis	89,72	-6,29	58,22	4,67	6,47	4,40	-2,07	6,10	13,39
Rincão	91,88	8,82	49,17	2,63	4,30	2,40	-1,90	3,65	3,28
Ribeirão Bonito	96,36	-3,64	57,97	3,80	18,03	2,57	-15,47	3,95	3,03
Iacanga	94,03	-3,49	76,47	1,57	2,03	1,30	-0,73	1,93	4,85
Municípios com aumento das desigualdades educacionais para nível socioeconômico									
São Pedro do Turvo	86,82	-8,80	82,00	7,00	17,63	7,17	-10,47	4,68	8,42
Monteiro Lobato	78,08	-13,54	61,67	18,00	23,13	15,30	-7,83	5,75	5,77
Americana	88,64	-3,19	76,00	3,53	5,50	2,87	-2,63	1,25	11,97
Bofete	100,00	18,89	58,82	7,00	12,90	5,87	-7,03	6,37	4,73
Campos do Jordão	88,37	-6,82	78,71	2,60	5,03	2,00	-3,03	1,12	12,67
Peruíbe	88,25	0,39	62,51	9,53	10,83	8,43	-2,40	2,98	30,88
Registro	90,70	-0,09	76,26	2,83	4,50	2,03	-2,47	2,57	14,15
Média redução de desigualdade socioeconômica	92,77	-1,32	64,50	2,77	5,93	2,46	-3,46	3,42	11,30
Média aumento de desigualdade socioeconômica	88,69	-1,88	70,85	7,21	11,36	6,23	-5,12	3,53	12,66
Diferença p.p.	4,08	0,56	-6,35	-4,44	-5,42	-3,77	1,65	-0,11	-1,35
Mediana redução de desigualdade socioeconômica	92,96	-3,56	58,09	2,92	4,53	2,48	-1,78	3,33	7,39
Mediano aumento de desigualdade socioeconômica	88,37	-3,19	76,00	7,00	10,83	5,87	-3,03	2,98	11,97
Diferença p.p.	4,59	-0,37	-17,91	-4,08	-6,30	-3,38	1,25	0,34	-4,58

Fonte: Elaboração própria, com base nos indicadores do Apêndice D

Legenda: Células em azul: valores favoráveis ao segmento de municípios que reduziram a desigualdade educacional no recorte socioeconômico

Retomando o ponto de partida dos primeiros índices observados, emergem como vetores de importância as diferenças positivas aos municípios com menor desigualdade educacional socioeconômica no acesso de crianças pretas e pardas à pré-escola, os níveis de Distorção Idade-Série e a diferença na DIS entre alunos pretos/pardos e brancos. Chama a atenção o fato de que o percentual de alunos com proficiência em português é menor nas redes com melhor desempenho entre os alunos mais pobres (diferença a menor de 6,35 p.p. na média e 17,91 p.p. na

mediana), sendo que eles também possuem menor representatividade negra no seu professorado.

Tabela 10 – Indicadores educacionais com diferenças de médias e medianas superior a 1 p.p., considerando o recorte socioeconômico

Município	Diferença proficiência adequada pretos/pardos/ indígenas e brancos/amarelos PT (p.p.)	Adequação da formação docente (%)	Regularidade docente (%)	Contratação temporária (%)
Municípios com redução das desigualdades educacionais para nível socioeconômico				
Echaporã	-13,55	96,67	33,30	44,77
Itai	0,76	96,67	100,00	6,63
Pradópolis	-10,34	92,53	41,67	20,23
Rincão	-4,79	93,53	94,47	31,63
Ribeirão Bonito	9,94	99,40	88,87	23,00
Iacanga	-2,97	98,07	50,00	50,67
Municípios com aumento das desigualdades educacionais para nível socioeconômico				
São Pedro do Turvo	-11,87	96,87	70,63	32,47
Monteiro Lobato	1,39	98,50	26,67	27,80
Americana	-6,30	97,67	86,73	13,93
Bofete	-12,38	91,90	66,70	22,57
Campos do Jordão	4,07	69,67	12,67	7,07
Peruíbe	-6,17	98,93	49,50	10,97
Registro	3,93	98,44	50,87	21,97
Média redução de desigualdade socioeconômica	-3,49	96,14	68,05	29,49
Média aumento de desigualdade socioeconômica	-3,90	93,14	51,97	19,54
Diferença p.p.	0,41	3,01	16,08	9,95
Mediana redução de desigualdade socioeconômica	-3,88	96,67	69,43	27,32
Mediano aumento de desigualdade socioeconômica	-6,17	97,67	50,87	21,97
Diferença p.p.	2,29	-1,00	18,57	5,35

Fonte: Elaboração própria, com base nos indicadores do Apêndice D

Legenda: Células em azul: valores favoráveis ao segmento de municípios que reduziram a desigualdade educacional no recorte socioeconômico

Os entes do primeiro grupo também apresentaram médias mais favoráveis em quatro outros indicadores, quais sejam, “Diferença no percentual de proficiência adequada entre alunos pretos/pardos e brancos em português”, “Adequação da formação docente”, “Regularidade Docente” (com 16,08 p.p.) e “Percentual de contratações de docentes temporários”; apenas a formação docente adequada não apresentou o mesmo comportamento favorável na mediana.

Por fim, sob análise de desvios-padrão, as cinco variáveis com recortes significativos compõem o quadro da continuidade:

Tabela 11 – Indicadores relacionados à habilitação e inabilitação dos municípios, com base no cálculo de desvio-padrão

Município	Diferença acesso creches pretos/pardos e brancos (p.p.)	Município	Diferença proficiência adequada pretos/pardos e brancos PT (p.p.)	Município	Distorção idade-série total (%)	Município	Distorção idade-série pretos e pardos (%)	Município	Diferença DIS pretos/pardos e brancos (p.p.)
Peruíbe	1,82	Ribeirão Bonito	1,90	Monteiro Lobato	3,14	Monteiro Lobato	2,27	Ribeirão Bonito	-2,69
Ribeirão Bonito	1,35	Campos do Jordão	1,13	Peruíbe	1,15	Ribeirão Bonito	1,50	São Pedro do Turvo	-1,50
São Pedro do Turvo	1,21	Registro	1,11	Bofete	0,55	São Pedro do Turvo	1,44	Monteiro Lobato	-0,87
Campos do Jordão	0,86	Monteiro Lobato	0,77	São Pedro do Turvo	0,55	Bofete	0,72	Bofete	-0,68
Americana	0,39	Itaí	0,69	Pradópolis	0,00	Peruíbe	0,40	Tambaú	-0,39
Rincão	0,29	Rosana	0,50	Ribeirão Bonito	-0,20	Tambaú	0,07	Campos do Jordão	0,27
Monteiro Lobato	0,19	Iacanga	0,20	Tambaú	-0,21	Pradópolis	-0,26	Rosana	0,32
Pradópolis	0,10	Jundiaí	0,00	Americana	-0,27	Americana	-0,41	Americana	0,36
Bofete	-0,03	Rincão	-0,04	Itaí	-0,34	Campos do Jordão	-0,48	Registro	0,40
Echaporã	-0,18	Peruíbe	-0,22	Registro	-0,43	Itaí	-0,52	Peruíbe	0,42
Jundiaí	-0,57	Americana	-0,24	Rincão	-0,48	Rosana	-0,54	Pradópolis	0,50
Registro	-0,62	Pradópolis	-0,77	Campos do Jordão	-0,49	Registro	-0,56	Rincão	0,54
Itaí	-0,67	São Pedro do Turvo	-0,97	Rosana	-0,56	Rincão	-0,59	Itaí	0,59
Iacanga	-0,92	Bofete	-1,04	Iacanga	-0,73	Jundiaí	-0,87	Jundiaí	0,66
Tambaú	-1,31	Echaporã	-1,19	Jundiaí	-0,77	Iacanga	-0,93	Iacanga	0,82
Rosana	-1,91	Tambaú	-1,84	Echaporã	-0,92	Echaporã	-1,24	Echaporã	1,24
Média	-2,49*	Média	-4,50*	Média	4,66	Média	8,18	Média	-4,17*
DP	10,15	DP	7,60	DP	4,25	DP	6,58	DP	4,21

Fonte: Elaboração própria, com base nos indicadores do Apêndice D

Legenda: Municípios em azul: habilitados na condicionalidade III; Municípios em vermelho: inabilitados na condicionalidade III; Cédulas em azul: Limite de agrupamento dos municípios que cumpriram a condicionalidade; Células em cinza: Limite de agrupamento dos municípios que descumpriram a condicionalidade; *O valor negativo indica diferença em desfavor de alunos pretos/pardos

No campo da “Distorção Idade-Série Total”, redes com índice de 1,15 desvios-padrão ou mais foram reprovadas na condicionalidade III, enquanto aqueles com índice igual ou abaixo de -0,56 foram aprovadas. Já para o recorte para crianças pretas e pardas, foram inabilitados os entes situados igual ou superior a 0,40 desvios-padrão e habilitados aqueles igual ou inferior a -0,59 desvios-padrão; já na “Diferença na DIS entre alunos pretos/pardos e brancos”, nenhum município com índice igual ou inferior a -0,68 desvios-padrão logrou aprovação, enquanto todos aqueles em patamar igual ou acima a meio desvio-padrão foram habilitados.

A vertente “Diferença de acesso de alunos pretos/pardos e brancos a creches” destaca comportamento contraintuitivo, nos quais os municípios inabilitados da concentração superior (igual ou maior a 0,39 desvios-padrão) favoreciam a alocação

de alunos negros em suas redes (v.g. Americana, com 1,47 p.p. de acesso para negros), enquanto os municípios habilitados da porção inferior têm em suas creches mais crianças brancas (p.ex. Itaí, com 9,34 p.p. em favorecimento de brancos).

Já para “Diferença no percentual de alunos pretos/pardos e brancos com proficiência adequada em português”, pode-se observar a formação de um agrupamento de municípios habilitados na porção central da análise, enquanto o grupo de quatro municípios da porção superior, mesmo tendo diferenças de proficiência a maior para alunos negros, acabaram inabilitados na condicionalidade. Exemplo disso é que Ribeirão Bonito, com 9,94 p.p. a mais de alunos pretos com proficiência adequada, não conseguiu ser habilitado, enquanto Rincão, com uma diferença de 4,79 p.p. a favor de discentes brancos, logrou aprovação.

4.3 Apresentação e sistematização de dados qualitativos

A coleta de informações qualitativas buscou identificar se as redes habilitadas na condicionalidade III ostentavam frequência mais elevada de estratégias educacionais equitativas em relação às inabilitadas e esteve dirigida por cinco categorias analíticas previamente estabelecidas, baseadas em premissas consideradas relevantes pela literatura para a concretização da equidade educacional, apoiando-se em respostas fornecidas pelas redes ao MEC para composição dos Painéis de Diagnóstico e Monitoramento da Equidade e em documentos disponibilizados nos Portais de Transparência.

Quadro 7 – Alocação diferenciada de recursos em escolas da rede

Critério 1: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes?		
Município	Resposta Objetiva	Análise Documental
Echaporã	Não	PPA 2022-2025: Não foram identificadas estratégias de alocação diferenciada de recursos PME, PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
São Pedro do Turvo	Não	PPA 2022-2025: Não foram identificadas estratégias de alocação diferenciada de recursos PME: Prevê a priorização de recursos para novas escolas em comunidades pobres ou com crianças com vulnerabilidade social (classificada como “em andamento” no último relatório de avaliação)

		PMPI: Prevê o apoio financeiro focalizado em unidades que atendem populações vulneráveis através do PDDE (<u>recurso federal</u>) Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Itaí	Não	PPA 2022-2025: Não foram identificadas estratégias de alocação diferenciada de recursos PME e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados PMPI: Não foi editado na localidade
Monteiro Lobato	Sim*	PPA 2022-2025: Não foram identificadas estratégias de alocação diferenciada de recursos PME: Prevê distribuição focalizada de recursos de acordo com as características das escolas através do PDDE (<u>recurso federal</u>) Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados PMPI: Não foi editado na localidade
Jundiaí	Não	PPA 2022-2025: Não foram identificadas estratégias de alocação diferenciada de recursos PME, PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Americana	Não	PPA 2022-2025: Não foram identificadas estratégias de alocação diferenciada de recursos PME: Prevê o apoio à gestão escolar para manejo da transferência direta de recursos financeiros PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Pradópolis	Não	PPA 2022-2025: Não foram identificadas estratégias de alocação diferenciada de recursos PME: Prevê apoio às unidades para gerenciamento dos recursos do PDDE (<u>recurso federal</u>) Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados PMPI: Não foi editado na localidade
Bofete	Não	PPA 2022-2025: Não foram identificadas estratégias de alocação diferenciada de recursos PME e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados PMPI: Não foi editado na localidade
Rincão	Não	PPA 2022-2025: Não foram identificadas estratégias de alocação diferenciada de recursos Atas do CME: Mencionam apoio às escolas na gestão dos recursos do PDDE (<u>recurso federal</u>) PME: Não abordou o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados PMPI: Não foi editado na localidade
Ribeirão Bonito	Não	PPA 2022-2025: Não foram identificadas estratégias de alocação diferenciada de recursos PME: Prevê o apoio técnico e financeiro da gestão escolar pela transferência de recursos do PDDE (<u>recurso federal</u>) (classificada como “em desenvolvimento” no relatório de avaliação de 2022)

		PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Rosana	Não	PPA 2022-2025: Não foram identificadas estratégias de alocação diferenciada de recursos PME e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados PMPI: Não foi editado na localidade
Campos do Jordão	Sim*	PPA 2022-2025: Não foram identificadas estratégias de alocação diferenciada de recursos PME: Prevê estratégias de acompanhamento e permanência de alunos beneficiários de programas de transferência de renda e situação de vulnerabilidade como critério para distribuir recursos adicionais voltados à equalização das oportunidades educacionais PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Tambaú	Não	PPA 2022-2025: Não foram identificadas estratégias de alocação diferenciada de recursos Atas do CME: Mencionam a importância de investimentos em infraestrutura escolar para localidades mais vulneráveis PME e PMPI: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Peruíbe	Não	PPA 2022-2025: Não foram identificadas estratégias de alocação diferenciada de recursos PME e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados PMPI: Não foi editado na localidade
Iacanga	Não	PPA 2022-2025: Não foram identificadas estratégias de alocação diferenciada de recursos PMPI: Prevê a priorização de atendimento em localidades com maior vulnerabilidade social PME e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Registro	Não	PPA 2022-2025: Não foram identificadas estratégias de alocação diferenciada de recursos PME: Prevê o papel da Secretaria Municipal de Educação para orientar as escolas com baixo IDEB e expostas à vulnerabilidade para que manajem a verba do PDDE (<u>recurso federal</u>) PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados

Fonte: Elaboração própria, com base nos indicadores do Apêndice E

* Resposta objetiva divergente ou não confirmada na análise documental

O primeiro critério de análise se orientou por identificar se a Secretaria Municipal de Educação adota alguma medida de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes, relacionando-se com uma perspectiva de equidade vertical em relação aos mais vulneráveis.

Nesse cenário, observa-se que apenas 2 dos 16 municípios analisados responderam afirmativamente este quesito ao Painel de Equidade, referindo-se às redes de Monteiro Lobato e Campos do Jordão, ambas inabilitadas na condicionalidade III do Fundeb VAAR. Na amplitude da análise documental realizada, não foi possível validar a existência de medidas executivas concretas da priorização de recursos ventilada, frisando-se que os Planos Plurianuais dessas localidades não abordam programa ou ação nesse sentido.

Vale consignar que os dois respondentes previram estratégias em seus respectivos Planos Municipais de Educação para enfocar recursos de acordo com características gerais ou de vulnerabilidade de seus estabelecimentos escolares, sendo que Monteiro Lobato propõe o manejo de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de origem federal, enquanto Campos do Jordão não delimita a fonte dessa verba.

A análise par a par não desvela um padrão específico mais favorável nos municípios cumpridores da condicionalidade. Nenhuma das redes analisadas ostenta um planejamento orçamentário voltado à alocação verticalizada de recursos às escolas com alunos vulneráveis. Considerando os 8 municípios habilitados, apenas três (Pradópolis, Rincão e Tambaú) evocaram a priorização de recursos para alunos em situação de vulnerabilidade nos documentos analisados, mas sem medidas executivas concretas. A mesma situação foi encontrada em 6 redes do grupo de inabilitados (São Pedro do Turvo, Americana, Ribeirão Bonito, Registro e os já abordados Monteiro Lobato e Campos do Jordão), de forma que, nessa específica vertente, a existência de princípios equitativos, ainda que não amparados em ação concreta, estava mais frequente em localidades que tiveram insucesso.

Quadro 8 – Priorização de crianças vulneráveis em creches

Critério 2: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches?		
Município	Resposta Objetiva	Análise Documental
Echaporã	Sim	Perspectiva de priorização: Cadastro, mas não oferta PME, PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: A Diretoria Municipal de Educação define, anualmente, os critérios de priorização de alunos para acesso às vagas em creche, privilegiando alunos sob condição de vulnerabilidade, baixa renda familiar ou encaminhamento pela assistência social (Resoluções nº 05/2020 e 02/2025)

São Pedro do Turvo	Sim	Perspectiva de priorização: Cadastro, mas não oferta PME: Prevê o monitoramento de acesso e permanência de crianças incluídas em programas de transferência de renda (classificada como “executado” no acompanhamento de 2023/24) PMPI: Prevê a atuação intersectorial com a Assistência Social para identificação de crianças oriundas de famílias inscritas no CadÚnico Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Itaí	Sim	Perspectiva de priorização: Cadastro e oferta PME e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Existência de normativos municipais prevendo a priorização de alunos com vulnerabilidades, porém apenas nas vagas de ensino integral PMPI: Não foi editado na localidade
Monteiro Lobato	Sim	Perspectiva de priorização: Cadastro e oferta PME: Prevê o monitoramento de acesso e permanência para crianças incluídas em programas de transferência de renda (classificada como “cumprida” no relatório de monitoramento 2017/21) Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Existência de normativo municipal que define critérios de priorização com base no estado de vulnerabilidade social e com responsável inscrito no programa Bolsa Família PMPI: Não foi editado na localidade
Jundiá	Sim	Perspectiva de priorização: Cadastro e oferta PME: Prevê a priorização de comunidades vulneráveis para a construção de novas unidades de atendimento em período integral. PMPI: Prevê a priorização de crianças vulneráveis na lista de espera por vagas Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Existência de normativos municipais, inclusive com edital de lista de espera, que adota critérios de renda familiar, inscrição em programas de transferência de renda e situação de vulnerabilidade na priorização de vagas na rede
Americana	Sim*	Perspectiva de priorização: Cadastro, mas não oferta PME e Atas do CME: Não abordaram o tema PMPI: Prevê o atendimento em tempo integral de todas as crianças e o princípio da equidade nas unidades educacionais Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Normativos municipais de priorização de vagas em creches não levam em consideração critérios de vulnerabilidade. Consta, entretanto, que a rede atende toda a demanda manifesta
Pradópolis	Sim*	Perspectiva de priorização: Cadastro e oferta PME e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados PMPI: Não foi editado na localidade
Bofete	Sim*	Perspectiva de priorização: Cadastro, mas não oferta PME e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados. A única priorização para acesso às vagas se refere a crianças com deficiências PMPI: Não foi editado na localidade

Rincão	Sim	Perspectiva de priorização: Cadastro e oferta PME: Prevê a priorização das vagas para população de baixa renda, com a meta de atender 100% dessa semana em regime de tempo integral Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados. Consta do portal eletrônico que o Município não tem demanda reprimida nas etapas da educação básica PMPI: Não foi editado na localidade
Ribeirão Bonito	Sim	Perspectiva de priorização: Cadastro, mas não oferta PME: Prevê a busca ativa de crianças em interseccionalidade com a assistência social (classificada como “cumprida” no monitoramento de 2022) PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Rosana	Sim	Perspectiva de priorização: Cadastro, mas não oferta PME: Prevê monitorar acesso e permanência de crianças beneficiárias de programas de transferência de renda, concessão de bolsas de estudo para alunos carentes não atendidos na rede e busca ativa intersectorial para a educação infantil Atas do CME: Abordaram, especialmente durante o ano de 2021, busca ativa com foco em crianças com risco de abandono durante a pandemia Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados PMPI: Não foi editado na localidade
Campos do Jordão	Sim	Perspectiva de priorização: Cadastro e oferta PME: Prevê monitorar acesso e permanência para crianças incluídas em programas de transferência de renda e outras situações de vulnerabilidade Atas do CME: Aprovaram a priorização de alunos em situação de vulnerabilidade para o acesso às vagas em tempo integral PMPI: Não abordou o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados. Relatório de 2023 aponta atendimento de 100% da demanda manifesta
Tambaú	Sim	Perspectiva de priorização: Cadastro, mas não oferta PME: Prevê monitoramento de acesso e permanência para crianças beneficiárias de programas de transferência de renda PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Peruíbe	Sim	Perspectiva de priorização: Cadastro e oferta PME e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Normativo municipal prevê critérios socioeconômicos, como a inscrição no CadÚnico e a inclusão em programas de transferência de renda, para a priorização de acesso às vagas PMPI: Não foi editado na localidade
Iacanga	Sim	Perspectiva de priorização: Cadastro, mas não oferta PME: Prevê abordagem intersectorial que relaciona o nível socioeconômico das famílias e a alocação de crianças em creches PMPI: Prevê a priorização de crianças em situação de vulnerabilidade (condição social e inscrição em programas de transferência de renda) Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados

Registro	Sim	Perspectiva de priorização: Cadastro, mas não oferta PME: Prevê a priorização de crianças em situação de vulnerabilidade e monitoramento do acesso à escola por famílias beneficiárias de programas de transferência de renda PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
----------	-----	---

Fonte: Elaboração própria, com base nos indicadores do Apêndice E

* Resposta objetiva divergente ou não confirmada na análise documental

A segunda vertente de observação buscou visualizar se a rede adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou oferta prioritária de vagas em creches, item que, sob viés objetivo, recebeu resposta afirmativa de todas os verificados, porém com nuances na concretização desse horizonte.

Embora todos os municípios tenham afirmado que consideram o elemento socioeconômico no cadastro da demanda, nem todos garantem que a oferta seja prioritária para os segmentos mais vulneráveis. Em nível de pares, não foi observado um padrão específico que confirme tratamento mais equitativo pelas redes habilitadas em face das inabilitadas: em 2 deles, nenhum dos dois componentes garantia oferta favorecida a vulneráveis (Echaporã X São Pedro do Turvo; Iacanga X Registro); em 1 par, ambos consideravam prioritário a acesso dos mais pobres (Itaí X Monteiro Lobato); em 3 análises, o município-paradigma garantia acesso privilegiado e o seu par, não (Jundiá X Americana; Pradópolis X Bofete, Rincão X Ribeirão Bonito); e 2 conjuntos revelaram posição desfavorável do paradigma em relação ao seu pareado (Rosana X Campos do Jordão; Tambaú X Peruíbe). Contextualizado no agrupamento, os resultados são que 4 entre 8 redes habilitadas priorizam a oferta a crianças vulneráveis, contra 3 observações da espécie entre os inabilitados.

Relativamente à existência de normativos com metas que apoiam o acesso a creches por alunos em desvantagem socioeconômica, 5 dos 8 casos são marcados por igualdade entre os componentes (Echaporã X São Pedro do Turvo, Jundiá X Americana, Rincão X Ribeirão Bonito, Rosana X Campos do Jordão e Iacanga X Registro), com apenas um caso no qual a localidade cumpridora do 3º critério do VAAR se sobressai no comparativo com o desabilitado (Tambaú X Peruíbe). Ademais, constata-se tais diretrizes em 5 dos 8 municípios habilitados frente a 6 observações dessa natureza no grupo de inabilitados; com relação a medidas executivas concretas, o resultado foi de 3 redes-paradigma com normativos nesses moldes em face de duas do grupo de municípios reprovados na condicionalidade.

Quadro 9 – Metas estratégicas de redução de desigualdades raciais

Critério 3: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado?		
Município	Resposta Objetiva	Análise Documental
Echaporã	Não	PME, PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Questões de acesso, permanência e aprendizado foram mencionadas no Plano de Trabalho Anual da Educação, porém sem recorte racial. Normativa municipal estabeleceu protocolos preventivos e de segurança frente a situações de racismo
São Pedro do Turvo	Sim	PMPI: Prevê a priorização de populações vulneráveis por recortes étnicos e socioeconômicos como diretriz de governo, sem constituir meta específica PME e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: O recorte racial é considerado no último Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME para redução do analfabetismo e implementação do programa de EJA (classificada como “executada”)
Itaí	Sim**	PME: Prevê metas de apoio especializado para alunos que passam por discriminação, garantindo acesso e permanência na escola Atas do CME: Não abordaram o tema PMPI: Não foi editado na localidade Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Monteiro Lobato	Não	PME e Atas do CME: Não abordaram o tema PMPI: Não foi editado na localidade Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não foram encontrados documentos que amparassem revisão da resposta
Jundiaí	Sim**	PME: Prevê como diretriz a superação das desigualdades educacionais, assegurando equidade e diversidade culturas das comunidades indígenas e quilombolas PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Americana	Sim**	PME: Prevê monitoramento do acesso, permanência e aproveitamento sob perspectiva socioeconômica, mas não racial PMPI: Menciona indicadores para equidade racial em sua estrutura de monitoramento, mas sem estatuir metas específicas ou estratégica concretas de implementação Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Pradópolis	Sim*	PME: Prevê monitoramento de acesso, permanência e aproveitamento de alunos sob perspectiva socioeconômica e frente a casos de discriminação, preconceito e violência, sem explicitar o recorte racial Atas do CME: Não abordaram o tema PMPI: Não foi editado na localidade Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não foram encontrados documentos que validassem a resposta da rede

Bofete	Não	PME e Atas do CME: Não abordaram o tema PMPI: Não foi editado na localidade Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não foram encontrados documentos que amparassem revisão da resposta
Rincão	Sim**	PME: Prevê a formação continuada docente para abordagem de questões étnicas na educação profissionalizante Atas do CME: Não abordaram o tema PMPI: Não foi editado na localidade Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Ribeirão Bonito	Sim**	PME: Prevê o recorte racial na redução do analfabetismo e implementação de jovens e adultos PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Rosana	Não	PME: Prevê a superação de desigualdades educacionais, mas sem metas específicas para a equidade étnico-racial Atas do CME: Não abordaram o tema PMPI: Não foi editado na localidade Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não foram encontrados documentos que amparassem revisão da resposta
Campos do Jordão	Sim**	PME: Prevê a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos para as populações mais pobres e para populações negras e não negras PMPI e Atas do CME: Não abordou o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Tambaú	Sim**	PME: Prevê a erradicação de todas as formas de discriminação, mas sem detalhar medidas concretas PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: O PPA 2022-2025 estabelece o eixo estratégico de assistência e inclusão social, direitos humanos e igualdade racial e de gênero. Não foram encontradas medidas executivas
Peruíbe	Não	PME e Atas do CME: Não abordaram o tema PMPI: Não foi editado na localidade Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não foram encontrados documentos que amparassem revisão da resposta
Iacanga	Sim*	PME: Prevê abordagem intersetorial para busca ativa de estudantes, mas sem recorte racial PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Registro	Não	PME, PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não foram encontrados documentos que amparassem revisão da resposta

Fonte: Elaboração própria, com base nos indicadores do Apêndice E

* Resposta objetiva divergente ou não confirmada na análise documental

** Resposta não amparada em medidas executivas concretas

O terceiro critério se relaciona à presença de metas estratégicas de redução de desigualdades raciais nos aspectos de acesso, permanência e aprendizado. Tomando

por ponto de partida os 8 pares e suas respostas objetivas, constataram-se 4 casos (Itaí X Monteiro Lobato, Pradópolis X Bofete, Tambaú X Peruíbe, Jacanga X Registro) nos quais os municípios-paradigma estatuíram metas étnicas equitativas e seus pares, não. Em duas situações (Echaporã X São Pedro do Turvo e Rosana X Campos do Jordão), os entes inabilitados possuem diretrizes de redução de desigualdade racial frente aos paradigmas, cuja resposta foi negativa. Já nos pares Jundiá X Americana e Rincão X Ribeirão Bonito, ambos os municípios do par afirmaram a existência de metas nesse sentido.

Em nível de grupo, 6 dos 8 municípios habilitados declararam possuir metas que garantem oportunidades educacionais no recorte racial, enquanto apenas 4 do grupo de inabilitados ofereceram resposta nesse sentido. Um olhar mais detalhado da situação fática dos entes, entretanto, mostra que, das 6 redes habilitadas com respostas afirmativas, apenas em 4 foram encontrados documentos que enunciavam metas de combate à discriminação e apenas Tambaú incluiu em seu PPA eixo estratégico de igualdade racial na educação. Já nos municípios inabilitados, todas as quatro redes com respostas afirmativas tinham algum princípio de redução de desigualdades em seus documentos normativos, mas igualmente sem metas objetivas e ações implementadoras.

Quadro 10 – Ensino de história e cultura afro-brasileiras

Critério 4: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras?		
Município	Resposta Objetiva	Análise Documental
Echaporã	Sim	Diretrizes Curriculares: Adesão ao Currículo Paulista, que padronizou o tratamento do tema PME, PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Normativa municipal estabeleceu as diretrizes para educação das relações étnico-raciais, ensino de história e cultura afro-brasileiras e protocolos preventivos e de segurança frente a situações de racismo
São Pedro do Turvo	Sim	Diretrizes Curriculares: Adesão ao Currículo Paulista, que padronizou o tratamento do tema PME: Prevê a inclusão do ensino de cultura afro-brasileira (classificada como “não concluída” no último relatório de monitoramento) PMPI: Identificou em diagnóstico que todas as instituições de educação infantil estão com propostas pedagógicas e currículos alinhados à promoção da igualdade racial Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados

Itaí	Não*	Diretrizes Curriculares: Adesão ao Currículo Paulista, que padronizou o tratamento do tema (contrariando a resposta negativa) PME: Prevê a inclusão do tópico no currículo, o oferecimento de formação docente continuada no tema e apoio especializado para alunos que passem por discriminação para garantir a permanência na escola Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados PMPI: Não foi editado na localidade
Monteiro Lobato	Não*	Diretrizes Curriculares: Adesão ao Currículo Paulista, que padronizou o tratamento do tema (contrariando a resposta negativa) PME: Prevê a inclusão do tópico no currículo (classificado como “concluído” no monitoramento de 2017-2021) Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados PMPI: Não foi editado na localidade
Jundiá	Sim	Diretrizes Curriculares: Elaborou o Currículo Jundiense com incorporação do tema e metas de formação continuada dos educadores para combate do racismo estrutural PME: Prevê a inclusão do tópico no currículo e capacitação de professores para a educação étnico-racial PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Americana	Sim	Diretrizes Curriculares: Adesão ao Currículo Paulista, que padronizou o tratamento do tema PME: Prevê formação docente continuada na temática de história da África, afrodescendente e indígena (classificada como “cumprida” no relatório de monitoramento 2014-2024) PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Pradópolis	Sim	Diretrizes Curriculares: Adesão ao Currículo Paulista, que padronizou o tratamento do tema PME e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados PMPI: Não foi editado na localidade
Bofete	Não*	Diretrizes Curriculares: Adesão ao Currículo Paulista, que padronizou o tratamento do tema (contrariando a resposta negativa) PME e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados PMPI: Não foi editado na localidade
Rincão	Sim	Diretrizes Curriculares: Adesão ao Currículo Paulista, que padronizou o tratamento do tema PME e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados PMPI: Não foi editado na localidade

Ribeirão Bonito	Sim	Diretrizes Curriculares: Adesão ao Currículo Paulista, que padronizou o tratamento do tema PME: Prevê o ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígena (classificada como “em desenvolvimento” no relatório de monitoramento) PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Rosana	Sim	Diretrizes Curriculares: Adesão ao Currículo Paulista, que padronizou o tratamento do tema PME: Prevê a formação inicial e continuada de professores sobre questões étnico-raciais Atas do CME: Abordou a importância de incluir acervo literário étnico-racial na fase de alfabetização Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados PMPI: Não foi editado na localidade
Campos do Jordão	Sim	Diretrizes Curriculares: O currículo municipal está alinhado com a BNCC e com o Currículo Paulista, prevendo ações afirmativas de respeito às diferenças sociais, pessoais, históricas, linguísticas e culturais PME: Prevê a inclusão do ensino da cultura afro-brasileira PMPI e Atas do CME: Não abordou o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Tambaú	Sim	Diretrizes Curriculares: Aderiu ao currículo do SesiSP, que prevê o ensino da história afro-brasileira e princípios de respeito à diversidade e diferenças culturais PME: Prevê a inclusão do tema de história e cultura afro-brasileiras e indígena nos currículos escolares PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Peruíbe	Sim	Diretrizes Curriculares: Adesão ao Currículo Paulista, que padronizou o tratamento do tema PME: Prevê a implementação curricular das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileiras e africana Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados PMPI: Não foi editado na localidade
Iacanga	Sim	Diretrizes Curriculares: Adesão ao Currículo Paulista, que padronizou o tratamento do tema PME: Prevê o ensino da história afro-brasileira como objeto de palestras no âmbito do ensino integral PMPI e Atas do CME: Não abordaram o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados
Registro	Não*	Diretrizes Curriculares: Adesão ao Currículo Paulista, que padronizou o tratamento do tema (apesar da resposta negativa) PME: Prevê a meta de abordar a história afro-brasileira apenas no âmbito da educação quilombola Atas do CME: Abordou a efetiva inclusão do tema no currículo a partir de 2024 PMPI: Não abordou o tema Outros documentos com diretrizes ou medidas executivas: Não encontrados

Fonte: Elaboração própria, com base nos indicadores do Apêndice E

* Resposta negativa incompatível com a adesão ao Currículo Paulista

No âmbito da revisão curricular para institucionalizar o ensino da história e cultura afro-brasileiras, temática prevista na Lei Federal nº 10.639/2003, verificou-se que todos os municípios da amostra possuem currículos que contemplam a temática de ensino, seja pela adesão ao Currículo Paulista, que padronizou a abordagem do assunto, seja pela elaboração de diretrizes pedagógicas próprias alinhadas à Base Nacional Comum Curricular ou, ainda, pela adesão ao referencial do sistema SesiSP (apenas a rede de Tambaú), com retificação de quatro respostas incorretamente enviadas ao Painel de Equidade.

A apuração identificou que 5 dos 8 pares possuíam, para ambas as redes, documentos para além do currículo que enunciavam princípios e metas para efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileiras. Apenas dois municípios, ambos habilitados, apresentaram alguma medida executiva, tendo Echaporã editado normativo para essa materialização e elaborado protocolo preventivo e de segurança frente ao racismo e Rosana discutido a incorporação de acervo literário étnico-racial na etapa de alfabetização.

Um 5º critério se referiu à utilização, pelas Secretarias Municipais, de recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências. Das 16 redes analisadas, apenas aquelas de Jundiaí, Rosana (habilitadas) e Campos do Jordão (inabilitada) apresentaram elementos mínimos para inferir o uso de dados no Inep no diagnóstico ou planejamento de políticas públicas, havendo levantamento próprio, em fase de diagnóstico, na rede de Echaporã, também contemplada pelo VAAR. Nos demais municípios analisados, não houve comprovação de que dados de renda e raça sejam utilizados para o planejamento municipal.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise precedente se baseou em dados quantitativos e qualitativos das redes municipais selecionadas na amostra, orientados por cinco eixos temáticos de acesso, permanência, aprendizado e gestão e cinco eixos focados em ações de equidade vertical para a priorização de grupos de alunos vulneráveis, calcados na literatura especializada sobre o tema, e buscou identificar padrões de variáveis comuns entre os municípios que conseguiram habilitação na condicionalidade III da Complementação-VAAR.

Foram examinados 42 indicadores educacionais que abrangeram todas as cinco perspectivas escolhidas, sendo submetidos a sucessivos testes para confirmar sua relevância e reduzir a dimensionalidade do conjunto de dados. Da primeira providência, derivada da observação de frequência em nível de pares, emergiram 9 variáveis nas quais os municípios-paradigma cumpridores da condicionalidade apareceram em posição mais vantajosa em pelo menos 5 observações.

Em processo confirmatório, essas mesmas variáveis foram submetidas a técnicas de estatística descritiva de médias e medianas por agrupamento das redes verificadas em diferentes recortes que compararam o grupo de habilitados X inabilitados; municípios que melhoraram ou se mantiveram estáveis nos resultados de proficiência de pretos, pardos e indígenas em face daqueles que apresentaram piora da situação; e municípios que melhoram os percentuais de alunos de baixo nível socioeconômico com proficiência adequada comparativamente àqueles com deterioração desse quadro. Rememora-se, aqui, que o atendimento da condicionalidade em tela pressupõe a estabilidade ou redução dos patamares de desempenho inadequado concomitantemente nesses dois seguimentos.

Da apreciação transversal desse conjunto, extrai-se como um primeiro resultado dois eixos específicos, relativos a acesso e fluxo escolar, que aparecem como relevantes em qualquer das abordagens metodológicas adotadas, traduzindo-se em seis variáveis predominantes.

Tabela 12 – Indicadores educacionais prevalentes na análise combinada das técnicas de frequência, médias e medianas

Critério de avaliação	Atendimento de pretos/pardos 4 e 5 anos pré-escola (%)	Diferença acesso pré-escola pretos/pardos e brancos (p.p.)	Distorção idade-série total (%)	Distorção idade-série pretos e pardos (%)	Distorção idade-série brancos (%)	Diferença DIS pretos/pardos e brancos (p.p.)
Frequência de vantagem dos municípios-paradigma em relação aos pareados	6/8	5/8	8/8	8/8	8/8	7/8
Diferença na média de habilitados X inabilitados (p.p.)	2,25	0,70	-4,25	-8,04	-3,54	4,50
Diferença na mediana de habilitados X inabilitados (p.p.)	2,89	0,34	-2,95	-7,42	-2,27	3,25
Diferença na média do grupo de municípios com redução ou estabilização de desigualdade educacional racial X aumento da desigualdade (p.p.)	3,53	4,35	-3,92	-6,01	-2,99	3,02
Diferença na mediana do grupo de municípios com redução ou estabilização de desigualdade educacional racial X aumento da desigualdade (p.p.)	2,53	0,45	-0,60	-6,07	0,27	0,97
Diferença na média do grupo de municípios que reduziu a desigualdade educacional socioeconômica X aumento da desigualdade (p.p.)	4,08	0,56	-4,44	-5,42	-3,77	1,65
Diferença na mediana do grupo de municípios que reduziu a desigualdade educacional socioeconômica X aumento da desigualdade (p.p.)	4,59	-0,37*	-4,08	-6,30	-3,38	1,25

Fonte: Elaboração própria

* Indica situação desfavorável do grupo que reduziu desigualdades educacionais

A tabela evidencia um padrão consistente para o impacto da Distorção Idade-Série (fluxo escolar), em qualquer de suas três segmentações de total de alunos, alunos pretos/pardos e alunos brancos, no cumprimento da condicionalidade III. Na análise par a par, esse indicador assumiu frequência universal, de forma que 100% dos municípios-paradigma apresentava taxas de DIS inferiores aos municípios de comparação.

A variável também se mostra presente nas técnicas de estatística descritiva nos três diferentes agrupamentos propostos na pesquisa. Considerando o recorte de municípios habilitados X inabilitados, o primeiro grupo apresentava uma DIS do total de alunos inferior ao segundo em 4,25 p.p. na média e 2,95 p.p. na mediana. Quando se considera especificamente a DIS de alunos pretos e pardos, a diferença dos habilitados é inferior em 8,04 p.p. na média e 7,42 p.p. na mediana e, entre alunos brancos, inferior em 3,54 p.p. na média e 2,27 p.p. na mediana.

Paralelamente, a diferença no percentual de alunos pretos/pardos e brancos com Distorção Idade-Série apareceu em 7 das 8 observações, representando 87,5% da amostra. Também aqui, o grupo de municípios habilitados tem 4,5 p.p. a menos de diferença entre seus alunos na média e 3,25 p.p. na mediana; o segmento com redução ou estabilidade resultados educacionais por raça tem 3,02 p.p. a menos de diferença na média e 0,97 p.p. na mediana; e para o viés de alunos mais pobres a diferença é de 1,65 p.p. na média e 1.25 p.p. na mediana.

Passando à questão do acesso ao Ensino Infantil, 75% dos casos (6 dos 8 pares analisados) foram marcados por um percentual de atendimento de crianças pretas/pardas na pré-escola superior nos municípios-paradigma em comparação aos pareados. Essa variável também apresentou cenário favorável quando dos agrupamentos entre municípios habilitados e inabilitados (vantagem dos primeiros em 2,25 p.p. na média e 2,89 p.p. na mediana), redução/estabilização de desigualdade educacional racial X aumento (3,53 p.p na média e 2,53 p.p. na mediana) e redução de desigualdade educacional socioeconômica X aumento (4,08 p.p. na média e 4,59 p.p. na mediana). Mostra-se, assim, com especial importância no acolhimento de crianças oriundas de estratos de renda mais baixos.

A equidade no acesso da pré-escola entre pretos/pardos e brancos, com redução nas diferenças de acesso, aparece em 5 das 8 observações, representando 62,5% das situações analisadas. Essa curva descendente de frequência se reproduz nas diferenças em termos estatísticos pela análise das médias e medianas nos agrupamentos antes mencionados: apenas na diferença da média do grupo com redução/estabilização da desigualdade educacional racial X aumento de disparidade é que esse indicador ganha fôlego de 4,35 p.p., mantendo-se abaixo de 0,7 p.p. nos demais seguimentos e invertendo a vantagem em favor dos municípios que aumentaram desigualdade educacional socioeconômica, quando focalizada a mediana.

Um segundo resultado pode ser avaliado a partir de outros indicadores aferidos nos agrupamentos específicos propostos na investigação. Aqui, três variáveis, todas relacionadas à gestão do corpo docente, aparecem concomitantemente nos diagnósticos das comparações entre habilitados e inabilitados, redução/estabilização e aumento das desigualdades educacionais raciais e redução e aumento das desigualdades socioeconômicas:

Tabela 13 – Indicadores educacionais prevalentes identificados por médias e medianas, nos diferentes recortes de pesquisa

Critério de avaliação	Adequação da formação docente (%)	Regularidade docente (%)	Contratação temporária (%)
Diferença na média de habilitados X inabilitados (p.p.)	2,45	1,70	5,07
Diferença na mediana de habilitados X inabilitados (p.p.)	-1,39*	-9,97*	-1,27*
Diferença na média do grupo de municípios com redução ou estabilização de desigualdade educacional racial X aumento da desigualdade (p.p.)	3,14	17,04	6,32
Diferença na mediana do grupo de municípios com redução ou estabilização de desigualdade educacional racial X aumento da desigualdade (p.p.)	-1,83*	6,03	-0,20*
Diferença na média do grupo de municípios que reduziu a desigualdade educacional socioeconômica X aumento da desigualdade (p.p.)	3,01	16,08	9,95
Diferença na mediana do grupo de municípios que reduziu a desigualdade educacional socioeconômica X aumento da desigualdade (p.p.)	-1,00*	18,57	5,35

Fonte: Elaboração própria

* Indica situação desfavorável do grupo que reduziu desigualdades educacionais

Em que pesem padrões menos claros do que os verificados na hipótese anterior, com situações de alternância entre os resultados de médias e medianas, os componentes de adequada formação do professorado, a regularidade do seu vínculo com a rede e o manejo de contratações temporárias são vislumbrados nas três segmentações propostas.

Com relação à adequação da formação docente, aqui considerada a licenciatura na mesma área em que o professor atua, registram-se diferenças positivas no âmbito da média para o grupo de habilitados (2,45 p.p.), redução/estabilidade de desigualdades em âmbito raciais (3,14 p.p.) e redução de desigualdades no prisma socioeconômico (3,01 p.p.), vantagem que, contudo, não se confirma na mediana, com inversão sistemática desse desempenho.

A regularidade docente, que englobou educadores com permanência alta e média-alta no município, teve diferença favorável pequena nos municípios habilitados, de 1,7 p.p. na média, situação que se inverte para 9,97 p.p. em favor dos inabilitados na mediana. No entanto, quando considerados os perfis de vulnerabilidade destacados, a regularidade docente apresentou uma vantagem de 17,04 p.p. na média e 6,03 p.p. na mediana para os municípios que reduziram/estabilizaram a desigualdade de proficiências em nível racial; quando se trata do segmento

socioeconômico, as redes com melhores desempenhos equitativos tinham 16,08 p.p. a mais de professores longevos na média e 18,57 p.p. na mediana.

Finalmente, o vetor de contratações temporárias apresenta índices mais benéficos na média para o grupo de habilitados (5,07 p.p.) e redução/estabilização de desigualdades raciais (6,32 p.p.), com inversão na mediana; já no conjunto de municípios que reduziram desigualdades socioeconômicas, houve 9,95 p.p. de vantagem na média e 5,35 p.p. na mediana.

O terceiro resultado explorado se relaciona ao estudo do desvio-padrão e emergência de limiares críticos de fracasso, acima dos quais os municípios da amostra falharam sistematicamente na habilitação para a condicionalidade III, bem como das margens de êxito. Para esse enquadramento, podem ser observados *thresholds* de insucesso para 3 índices: distorção idade-série total; distorção idade-série de alunos pretos/pardos; e diferença no percentual de distorção idade-série entre alunos pretos/pardos e brancos.

Quadro 11 – Limiares de fracasso e margens de êxito em indicadores educacionais

	Diferença proficiência adequada pretos/pardos e brancos PT (p.p.)	Distorção idade-série total (%)	Distorção idade-série pretos e pardos (%)	Diferença DIS pretos/pardos e brancos (p.p.)
Limiar de fracasso	$\geq 0,77$	$\geq 1,15$ (9,54 %)	$\geq 0,40$ (10,81%)	$\leq -0,68$ (-7,03 p.p.)
Margem de êxito	Entre 0,69 e -0,04	$\leq -0,56$ (2,28%)	$\leq -0,59$ (4,30%)	$\geq 0,50$ (-2,07 p.p.)
Média	-4,50	4,66	8,18	-4,17
Desvio-Padrão	7,60	4,25	6,58	4,21

Fonte: Elaboração própria

O cenário em comento evoca, mais uma vez, a presença da Distorção Idade-Série como elemento crucial para observância da condicionalidade III do Fundeb VAAR. Sob enfoque da DIS Total, a análise das distâncias de desvio-padrão apresentou uma zona inconclusiva mais ampliada, onde 10 dos 16 municípios se alternam entre habilitação e inabilitação. O limiar de fracasso se forma num patamar mais isolado, com apenas dois municípios, nos quais a DIS representa, pelo menos, 1,15 desvios-padrão (fracasso a partir de 9,53% dos alunos ou mais com DIS). A margem de êxito, por sua vez, se forma com quatro municípios, constando aqueles cuja distorção está, pelo menos, 0,56 desvios-padrão negativo (2,28% de alunos ou menos com DIS).

Tipos mais consistentes, porém, são identificados quando a DIS é vista no segmento de estudantes pretos e pardos: nela, 7 municípios se mesclam numa zona

de indefinição, mas o limiar de fracasso, consistente na distorção racializada de 0,40 desvios-padrão (10,81% ou mais de alunos pretos e pardos com DIS), engloba 5 redes inabilitadas, enquanto 4 municípios aprovados se agrupam no nível de -0,59 desvios-padrão (4,30% ou menos de alunos pretos e pardos com DIS).

No cálculo da diferença entre o percentual de alunos pretos/pardos e brancos com distorção idade-série, a área de indefinição recua para 6 entes, com a reunião de 4 municípios reprovados cuja diferença em desfavor de alunos negros é -0,68 desvios-padrão ou menor (7,03 p.p. a mais de alunos negros com DIS em relação a brancos), enquanto 6 redes exitosas se organizam com diferença a favor de crianças pretas e pardas de meio desvio-padrão ou mais (diferença máxima de 2,07 p.p. a mais de alunos negros com DIS em relação a brancos).

Um nicho diferenciado se formou, como visto, em relação à “Diferença no percentual de proficiência adequada em português entre alunos pretos/pardos e alunos brancos”, dado que, ao contrário da concentração nos extremos superior e inferior, os municípios habilitados se concentraram na região central, em torno da média, com o sucesso delimitado pelo intervalo $\leq 0,69$ a $\geq -0,04$ desvios-padrão, ou seja, o modelo funciona positivamente com uma diferença entre os grupos étnicos entre vantagem de 0,76 p.p. para negros e 4,79 p.p. para brancos.

A interpretação adotada para esse conjunto é que as redes se beneficiam de ações mais incisivas na vertente distorção idade-série e mais equitativas no campo da proficiência comparada entre alunos negros e brancos. É necessária a abertura de um *gap* de pelo menos 2,38 p.p. em relação à média para que a DIS Geral responda positivamente para aprovação na condicionalidade, enquanto a DIS Racial, cuja média é mais alta, demanda uma diminuição mínima de 3,88 p.p. para uma estabilidade habilitatória. Paralelamente, uma piora de 2,86 p.p. na diferença da DIS entre negros e brancos já se mostrou fatal para a habilitação e uma melhora de 2,10 p.p. já garantiu aprovação.

Em contrapartida, instituir hiatos ampliados no percentual de discentes negros com proficiência adequada em português em relação aos seus colegas brancos não se mostrou decisivo ou mesmo salutar para o objetivo estratégico de habilitação, considerando que o princípio norteador é que os grupos de estudantes progridam juntos, sem que alunos vulneráveis sejam esquecidos. Ressalta-se, igualmente, que todos os quatro municípios enquadrados nesse rol, com muito mais alunos negros do

que brancos proficientes, apresentaram objetivamente aumento da desigualdade na vertente racial na aferição do Inep, sendo reprovadas na condicionalidade por esse fator.

Pontua-se, sem embargo, que tal resultado deve ser lido com cautela e não pode estar dissociado de uma análise multidimensional com relação a outros fatores que incidem concomitantemente, a exemplo da própria distorção idade-série, maior em todos os membros desse grupo, ou o fato de que esses inabilitados tinham uma mediana de alunos negros com proficiência adequada em português 10,34 p.p. inferior à mediana do grupo que reduziu ou estabilizou a desigualdade, evitando perspectivas reducionistas de que ações afirmativas verticalizadas possam prejudicar o cumprimento da condicionalidade III.

O quarto e último resultado proposto deriva do acervo de informações qualitativas sistematizadas a partir das respostas dos entes aos Painéis de Diagnóstico e Monitoramento de Equidade e da verificação documental empreendida e se refere ao incipiente grau de institucionalização de estratégias de equidade vertical das oportunidades educacionais, mesmo nas redes habilitadas na condicionalidade.

A constatação geral, a partir dos cinco eixos analisados, é que os municípios da amostra possuem, em sua maioria, diretrizes enunciativas de ações em direção à equidade de acesso, resultado e permanência de seus alunos, mas com pouco ou nenhum amparo em metas e estratégias objetivas para seu atingimento ou medidas executivas concretas para sua efetivação, o que acaba por limitar tais documentos a cartas de boas intenções.

Não foram identificadas evidências de que as redes educacionais em foco estejam dando cumprimento ao poder-dever trazido pela reforma do Novo Fundeb para promoverem ação redistributiva dos seus recursos em relação a suas escolas, mandamento decorrente da opção do legislador pelos vocábulos “exercerão” e “contemplará” para essa partilha diferenciada de verbas, verificados no texto da EC nº 108/2020 e na Lei Federal nº 14.113/2020, respectivamente. As poucas menções ao tema se resumem, como dito, a enunciados sem a respectiva providência de implantação e, na maioria dos casos, apoiadas nos aportes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Muito embora todas as redes tenham respondido que adotam algum critério socioeconômico na distribuição de vagas em creches, menos da metade delas se

baseia nesse aspecto na fase de oferta e apenas em 5 dos 16 casos foram encontrados atos executivos de priorização de crianças mais vulneráveis. Outro descumprimento normativo se refere à pendência de mais de 20 anos em dar concretude às disposições da Lei Federal nº 10.639/2003, que determina a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileiras nos currículos educacionais.

Aqui, repete-se o panorama de baixa efetivação da medida, marcadamente pelas respostas negativas fornecidas por algumas das redes, apesar de elas terem formalmente aderido ao Currículo Paulista, que padronizou o tratamento do tema. Medidas executivas foram encontradas apenas em dois dos municípios da amostra e apenas em outros cinco casos foi encontrado lastro probatório mínimo do andamento/conclusão dessa providência.

A declaração quanto à existência de metas estratégicas para redução de desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado pouco se diferencia do quadro identificado nos outros vetores, consistindo mais em diretrizes enunciadas do que em ação realizada. Apenas um município havia incluído em seu Plano Plurianual eixo estratégico de assistência e inclusão social sob recorte de raça e gênero e um segundo tinha meta executada de redução de desigualdade racial, já na etapa da Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, o uso de dados para um planejamento baseado em evidências se mostrou bastante limitado, sendo que apenas em três redes se constatam elementos mínimos para inferir que os registros do Inep sirvam para o direcionamento da ação estatal e só uma promoveu levantamento autônomo de dados de seus estudantes, lacuna que evidencia restrição significativa na capacidade de gestão de resultados calcada em dados concretos.

5.1 Discussão: entre a prática e os objetivos estruturais do Novo Fundeb

Na etapa final da investigação, cabe retomar o ponto de partida que motivou os trabalhos: conhecer quais as características observadas nos municípios paulistas que conseguiram habilitação na condicionalidade III da Complementação-VAAR.

Primeiramente, pontua-se que a pesquisa apresentou limitações afetas à ausência de estudos anteriores com escopo assemelhado, restrição da amostra e limitação de acesso a dados qualitativos dotados de maior assertividade. No caso,

tratou-se de uma incursão exploratória em tema ainda recente, tendo em vista a própria novidade que a distribuição dos recursos do VAAR representa, inexistindo outros trabalhos que possam reforçar ou contrapor os achados. Trata-se, ademais, de estudo cuja amostra se restringiu aos municípios de São Paulo, o que potencialmente afeta a generalização dos seus resultados para outros contextos ou escala nacional. Além disso, a coleta de dados qualitativos se ressentia da (in)disponibilidade de documentos em portais de transparência e repositórios de leis, com acentuada diversidade entre os municípios selecionados.

Pesquisas futuras podem se beneficiar da ampliação da amostra para contemplar redes educacionais de diferentes regiões, dando dimensão da similaridade ou distinção dos achados e expandindo as possibilidades de generalização das diretrizes para gestores em nível nacional. A dimensão qualitativa também pode ser reforçada por entrevistas diretas com os responsáveis pelas redes analisadas, suprimindo lacunas não captadas pela investigação meramente documental.

A partir dos resultados anteriores, entende-se serem cabíveis duas discussões principais, uma no campo pragmático – quais providências objetivas podem favorecer o cumprimento da condicionalidade – e outra de aspecto mais filosófico – ou seja, se o VAAR consegue induzir o seu objetivo maior de produzir efetiva equidade educacional.

Na medida das análises empreendidas, o elemento mais consistente apresentado na investigação recai sob o eixo do **fluxo escolar**, delimitado pelos indicadores da Distorção Idade-Série. Redes que conseguiram superar o quadro de inabilitação da rodada de 2023 apresentaram sistematicamente menores índices de DIS nas observações par a par, mas também nas perspectivas de percentagem global e nos recortes raciais.

Essa variável se mostrou presente na determinação de limiares de fracasso e margens de êxito. No caso da DIS Geral, um rebaixamento de 2,38 p.p. em relação à média ($\approx 51\%$) se mostrou decisivo para o cumprimento da condicionalidade, enquanto na DIS de Pretos/Pardos o esforço deve ser para uma redução de 3,88 p.p. em relação à média ($\approx 47\%$); essa última, por já apresentar patamares mais elevados, se mostrou mais sensível a variações acima da média, de forma que 2,63 p.p. de crescimento ($\approx 32\%$) pode prejudicar o atendimento da condicionalidade pelas redes.

Apesar de estarem mais bem situados do que seus respectivos pareados, os achados da pesquisa corroboram as conclusões de Tripodi, Delgado e Januário, (2022) de que crianças pretas e pardas continuam sendo particularmente penalizadas pelo fenômeno, já que, mesmo no grupo de municípios habilitados, a DIS de alunos negros é 1,63 p.p. acima da DIS Geral e 1,92 p.p. acima da DIS de alunos brancos, quadro que se alarga para 5,21 p.p. e 6,42 p.p., respectivamente, no grupo de inabilitados.

A combinação transversal também sinalizou vantagem oriunda do **acesso ao ensino infantil**. Isso porque uma compensação positiva na alocação de alunos pretos/pardos na pré-escola estava presente em 75% de casos de habilitação na condicionalidade III. Embora no agrupamento de habilitados X inabilitados a vantagem do primeiro grupo se limite a 2,25 p.p. na média e 2,89 p.p. na mediana, nota-se uma ampliação de 4,08 p.p. de vantagem na média e 4,59 p.p. na mediana quando o recorte é a redução de desigualdades educacionais por nível socioeconômico.

O terceiro aspecto de boa prática se refere à **gestão do corpo docente**. Aqui, os dados demonstraram que uma cultura de permanência do professorado está presente com mais força nos municípios que conseguiram aprovação na condicionalidade. Essa variável se mostrou especialmente importante em recortes específicos, uma vez que redes que estabilizaram ou efetivamente reduziram inequidades educacionais raciais tinham 17,04 p.p. a mais na média e 6,03 p.p. a mais na mediana de professores longevos, característica que chega a 16,08 p.p. na média e 18,57 p.p. na mediana quando se aborda o critério socioeconômico.

Assim, a pesquisa permite responder que as redes bem-sucedidas na condicionalidade III da Complementação-VAAR possuem como características níveis administrados de Distorção Idade-Série, inclusive nos seus recortes de alunos pretos/pardos e brancos, priorização de acesso de vagas em pré-escola para alunos pretos e pardos e estabelecimento de vínculos mais duradouros dos seus professores com as respectivas escolas.

Assume-se, dessa forma, que o êxito na habilitação de redes educacionais está primariamente associado a indicadores quantitativos de ações concretas, em detrimento de enunciados de equidade previstos em planos locais, porém sem efetiva implementação baseada em metas e objetivos, já que não foram identificados

atributos qualitativos que diferenciem de maneira flagrante o grupo de municípios habilitados dos não habilitados.

Em diálogo com o referencial teórico, esses resultados sugerem a potencialidade que uma atuação focada nesse tripé de fluxo, acesso e gestão docente pode produzir na habilitação dos candidatos ao VAAR.

Por se tratar de um problema multifatorial, que abarca não apenas a retenção, mas também a falta de acesso na idade certa, o abandono e a evasão, a literatura identifica que políticas públicas de enfrentamento da Distorção Idade-Série precisam combinar diagnóstico inicial da situação da rede com ações de busca ativa para prospectar alunos fora da escola, revisão dos currículos de forma a gerar engajamento com os estudos e recomposição de aprendizados mediante reforço, com apoio às equipes de gestores e professores no enfrentamento do fracasso escolar (Unicef, 2018, 2021).

Considerando que as análises estiveram concentradas nos anos iniciais do ensino fundamental, ressalta-se a especial atenção que as redes podem dispensar aos alunos do 3º ano, momento em que se completa o ciclo de alfabetização e se mostra particularmente sensível ao fenômeno da reprovação (Unicef, 2018), evitando que se deflagre a tendência cumulativa típica da DIS. Finalmente, registra-se que a DIS Total apresentou correlação alta com seus recortes (DIS Pretos/Pardos = correl. 0,82; DIS Brancos = correl. 0,99), revelando o potencial positivo que mesmo um programa universal de correção do fluxo é capaz de produzir.

De outro lado, a priorização de vagas para crianças negras na pré-escola passa por uma opção explícita de equidade vertical em relação a esse grupo, com discriminação positiva em favor desses que são os mais vulnerabilizados e excluídos das dinâmicas escolares (Callegari; Gomes, 2018; Tripodi; Delgado; Januário, 2022), o que pode se dar pela internalização normativa, atuação intersetorial e intensificação dos programas que garantem alocação privilegiada nessas vagas.

Destaca-se que o percentual de crianças pretas/pardas na pré-escola apresentou correlação negativa de 0,63 com a DIS Geral, podendo servir como estratégia conjunta para sua redução. Esse fenômeno dialoga com os escritos de Costa e Duarte (2008) no sentido de que crianças privadas de acesso à educação infantil sofrem com maiores dificuldades em acompanhar o rendimento escolar no

ensino fundamental, comparativamente a outras crianças que foram expostas à educação mais precocemente.

Já a ampliação da regularidade docente passa por políticas de fortalecimento da carreira, melhoria das condições de trabalho e orientação e desenvolvimento profissional. Tendo em mira, ademais, que escolas localizadas em territórios vulneráveis apresentam, em regra, maiores taxas de abandono e rotatividade de professores, a literatura sinaliza os benefícios da adoção de incentivos financeiros diferenciados, como abonos e acréscimos salariais, para aqueles que lecionam nessas unidades (Elacqua; Rodrigues; Rosa, 2025; Saraiva, 2023)³⁹, prática ainda pouco difundida entre os municípios da amostra⁴⁰.

Esses três vetores de atuação, além de se fundamentarem nas evidências estatísticas, possuem a vantagem de fácil interpretabilidade pelos gestores públicos e pela sociedade e constituírem intensificação ou implementação efetiva de políticas já consolidadas, como o reforço escolar, a busca ativa e medidas de valorização da carreira docente, além de serem compatíveis com ciclos curtos de gestão.

Uma segunda linha de discussão se descortina a partir dos resultados das avaliações qualitativas em relação com o referencial teórico construído, ampliando o debate de um campo eminentemente pragmático-utilitarista – o que fazer para receber uma complementação financeira extra – para um entendimento sobre os atuais limites da Complementação-VAAR em incentivar a equidade educacional em sua abordagem substantiva, efetivando um critério de justiça na distribuição de oportunidades.

Conforme visto ao longo do capítulo 2, a estratégia de fundos educacionais se mostrou bastante exitosa em remodelar a cooperação interfederativa e em induzir políticas públicas mesmo no ambiente de fragmentação executória (Abrucio, 2010; Pinto, 2018), posicionando a União como polo de direcionamento estratégico do setor e estados e municípios como os implementadores diretos da política (Marques, 2024; Segatto; Abrucio, 2016).

³⁹ Pontua-se que os benefícios de tal mecanismo não são pacíficos na literatura especializada. Enquanto os trabalhos referenciados mostram impacto positivo na retenção docente na cidade de São Paulo e capitais do Nordeste, pesquisa de Bénabou, Kramarz e Prost (2009) sobre as “Zones d’éducation prioritaire” francesas não identificou nenhum efeito perceptível nas medidas de desempenho estudantil, nem melhorias na qualificação ou permanência dos professores nas escolas beneficiadas.

⁴⁰ Segundo consta do perfil de municípios do Apêndice E, apenas a rede de Monteiro Lobato adota incentivos dessa natureza, conforme resposta encaminhada ao i-Educ do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo

Esse arranjo conseguiu produzir avanços consideráveis em termos de acesso, com a universalização do ensino fundamental, ampliação das redes de ensino infantil e médio e ganho na proficiência média de estudantes, especialmente na etapa dos anos iniciais (Callegari, 2020; Sena, 2019). Oportuno que se rememore, porém, que um dos principais desafios postos na formulação do Novo Fundeb era reconhecer que, paralelamente à necessidade de novos arranjos redistributivos (Santos; Callegari; Callegari, 2022), o mecanismo precisava oferecer ferramentas para enfrentar desigualdades que assumiam novos padrões não captados nem contornados pelas experiências anteriores, diferenças essas que, ocultas por trás de médias satisfatórias, reforçavam a histórica invisibilidade de grupos de vulneráveis em razão de raça ou nível socioeconômico (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025).

Baseando-se em experiências de outros países e estados brasileiros, a reforma do Novo Fundeb procurou internalizar incentivos financeiros que provocassem os entes subnacionais a buscar a maximização de sua qualidade sistêmica sem perder de vista essas parcelas de estudantes. Adotando a tipologia de cinco categorias sistematizada a partir de Simielli (2017) e Unesco (2019), pode-se concluir que a reforma constitucional de 2020 combinou múltiplas estratégias em torno do conceito de equidade.

As complementações VAAF e VAAT, ao garantirem pisos de investimento nacional por aluno, e a introdução do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) se relacionam à figura de padrões mínimos em termos de gastos funcionalizados a um padrão de qualidade (ainda não estabelecido); paralelamente, medidas de equidade vertical foram acopladas na distribuição do VAAT, combinando a praxe de diferenciação de repasses por etapas e localização com um fator que pondera o nível socioeconômico dos discentes.

Também o VAAT recebeu contornos de imparcialidade e igualdade de condições, que podem ser observados na ênfase dada ao ensino infantil e nos gastos obrigatórios com bens de capital quando do seu recebimento. O repasse do ICMS Educacional e a Complementação VAAR, por sua vez, ingressam no sistema sob feição de equidade meritocrática, premiando as redes que apresentem melhoria dos indicadores educacionais.

Como forma de contornar uma abordagem eminentemente utilitarista, que reforçasse o crescimento de médias mantendo patamares elevados de exclusão, essa

busca por nível e avanço foi temperada por uma etapa antecedente, na qual as redes devem provar que conseguiram reduzir as desigualdades educacionais de pretos, pardos e indígenas e de estudantes de baixo nível socioeconômico.

A questão que se coloca a partir do conjunto de resultados, entretanto, é a atual fragilidade da Complementação-VAAR em induzir e efetivar seus objetivos subjacentes de ampliação das oportunidades educacionais e a baixa compreensão e/ou aderência das redes à importância de discriminação positiva em favor de alunos que acumulam desvantagens. É o que se constata, inicialmente, a partir do diagnóstico de que 6 das 8 redes habilitadas não promoveram objetivamente nenhuma redução no percentual de alunos pretos, pardos e indígenas abaixo do nível de proficiência adequado, sendo habilitadas por inclusão em margem de erro; dessas, duas se mantiveram duplamente estagnadas, porquanto tampouco promoveram melhorias sob o recorte socioeconômico.

Mesmo que sob uma justa ponderação de que se trata de uma nova dinâmica, ainda em seu terceiro ano de distribuição, consulta aos repositórios de documentos dos municípios analisados demonstra que princípios de equidade, quando enunciados, pouco se refletem em movimentos de implementação concretos nesses entes, muito embora o tema tenha ingressado como diretriz das políticas educacionais desde o ano de 2009.

Assim, o Novo Fundeb caminha para seu 5º ano de vigência sem que as redes analisadas exerçam o caráter redistributivo dos recursos recebidos em relação às suas escolas, com especial atenção ao perfil socioeconômico dos seus estudantes, o que se limita, em alguns poucos casos, aos recursos do PDDE, tornando residual uma providência que deveria, por dicção da lei, ser a tônica da alocação das verbas recebidas. Na ausência de medidas tangíveis de priorização de alunos vulneráveis, as taxas de acesso de alunos pretos e pardos em creches ainda é inferior à de brancos em 10 das 16 redes analisadas, sendo que 7 das 8 habilitadas não privilegiam esse segmento de crianças na primeira fase do contato com a escola.

Transcorridos mais de 20 anos desde sua vigência, poucos registros foram encontrados que denotem a efetiva institucionalização do ensino da cultura afro-brasileira nos projetos pedagógicos dos municípios analisados, medida com a potencialidade de reforçar o vínculo e sensação de pertencimento do estudante com a escola e a sociedade (Todos pela Educação, 2022); 4 deles, mesmo tendo aderido

ao Currículo Paulista, que prevê a integração do tema aos conteúdos lecionados, declararam ao Painel de Equidade que esse assunto, de fato, não é abordado, compondo o conjunto de 10 pesquisados que não apresentaram lastro mínimo que indicasse a efetivação da medida.

E, assim, apenas um dos municípios da amostra trouxe para seu planejamento orçamentário a redução de desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado como um eixo de ação estratégica, faltando a 12 deles mesmo apuração detalhada do seu universo de alunos e fragilidades educacionais específicas que poderiam ser conhecidas pelo uso de recortes dos relatórios do Inep ou mesmo levantamentos próprios no desenho de suas políticas públicas.

O que se conclui a partir disso é que, apesar do movimento positivo inaugurado pela legislação, que internalizou modelos anteriormente testados com bom nível de sucesso, o incentivo financeiro da Complementação-VAAR ainda não conseguiu induzir nos municípios paulistas uma mudança de paradigma na forma como a educação é pensada ou o reconhecimento de que estudantes com vulnerabilidades precisam de recursos adicionais – financeiros e não financeiros – para que suas oportunidades educacionais sejam equivalentes a de alunos não vulneráveis.

Ainda que as evidências da pesquisa e o primeiro nicho de discussão tenham indicados eixos nos quais as redes podem atuar concretamente para promoverem sua habilitação e receberem as verbas adicionais, tais medidas não devem ser enxergadas numa perspectiva meramente utilitarista, apequenando os objetivos intrínsecos sobre os quais se assentaram toda essa sistemática. É dizer, o aumento de cobertura de crianças em pré-escola, a garantia de um fluxo educacional linear e ações de valorização docente não podem ser entendidos como meros instrumentos para se desbloquear um reforço orçamentário, mas ao contrário, devem ser vistos como uma medida de justiça alinhada com um sistema educacional factualmente equitativo, capaz de garantir oportunidades educacionais paritárias através da atenção diferenciada e ações afirmativas em face de alunos desfavorecidos.

No limite das evidências apuradas, conclui-se, portanto, que, até o momento, os novos incentivos financeiros propostos não foram aptos a produzir uma institucionalização efetiva de ferramentas de equidade vertical e estratégias específicas para os grupos de estudantes vulneráveis nas redes paulistas.

5.2 Uma discussão adicional: como Tribunais de Contas podem apoiar municípios a enfrentarem desafios educacionais com base em evidências?

As apurações de natureza qualitativa ainda possibilitam um debate adicional. Conforme discutido ao longo da revisão de literatura, a lógica de fundos educacionais inaugurada com o Fundef, ao atrelar o repasse de recursos ao número de matrículas na respectiva rede, induziu um acelerado processo de municipalização. No intuito de se habilitaram às verbas do ensino, municípios que nunca dantes haviam orientado suas ações à etapa fundamental ampliaram atendimento sem contarem, entretanto, com capacidades técnicas para pensar o setor e gerenciar os valores recebidos (Costa; Duarte, 2008).

Ficou demonstrado, nessa linha, que o simples afluxo de recurso adicional não importou necessariamente em desenvolvimento das capacidades estatais, nem no alcance de melhores resultados, especialmente quando ausentes estratégias alocativas eficientes (Pascoalino; Gomes, 2001). Tais conclusões se alinham aos achados quanto à falta de familiaridade das redes analisadas com o manejo de dados disponibilizados pelo Ideb relativos ao desempenho de grupos vulneráveis: obstáculos relacionados à renda e raça passam, assim, ao largo do diagnóstico, planejamento e solução estatal.

Ante essa dificuldade, que atinge com mais força os municípios menores, um ator institucional tem se destacado no apoio a melhorias de gestão. Concebidos historicamente como órgãos que auxiliam o Poder Legislativo no exercício do controle externo em relação ao Executivo, os Tribunais de Contas brasileiros têm encampado uma transformação significativa em suas atribuições e metodologias de trabalho, ampliando seu escopo da verificação de conformidade para contribuírem ativamente com o aprimoramento de políticas públicas (Lima; Diniz, 2018).

Essa nova perspectiva só foi possível pelo expressivo fortalecimento de competências asseguradas pelos artigos 70 e 71 da Constituição Federal: ao lado dos exames de legalidade, a Carta da República deferiu a tais Cortes a realização de auditorias operacionais ou de desempenho⁴¹, representando uma mudança de

⁴¹ Esse tipo de auditoria “avalia se os objetivos estavam bem definidos, se os produtos e os resultados esperados eram factíveis, se os meios disponíveis eram adequados, se os fatores externos foram devidamente considerados, se elementos não esperados influenciaram os resultados, de forma a ter evidências da eficácia e da efetividade das ações e dos programas auditados” (Lima; Diniz, 2018, p. 403)

postura na forma como o controle externo se relaciona com a gestão pública (Lima; Diniz, 2018).

Fiscalizações dessa natureza, ao se debruçarem de modo contextualizado e abrangente sobre ações governamentais, deslocam o foco de avaliação para aspectos de eficiência, eficácia e efetividade das políticas públicas. Paralelamente ao seu papel fiscalizador e sancionador, esses órgãos têm investido especialmente em atividades preventivo-pedagógicas, definindo diretrizes, expedindo recomendações e oferecendo capacitações ligadas ao desenvolvimento da gestão (Lima; Diniz, 2018), além de potencializar o processamento e disponibilização de dados não apenas para direcionar suas auditorias, mas também para sinalizar oportunidades de melhoramento a seus jurisdicionados.

Municípios de pequeno porte enfrentam significativos desafios na produção de indicadores e consequente tomada de decisões com base em evidências, reflexos das limitações de recursos técnicos, humanos e financeiros. A ausência de quadros capacitados em análises de dados, planejamento e avaliação de políticas públicas implica em obstáculo adicional ao diagnóstico e proposição de soluções inovadoras, ancoradas em teoria da mudança ou mesmo em ações do tipo incremental.

Como esses elementos se relacionam ao problema de pesquisa? Como visto em tópicos anteriores, os Tribunais de Contas se posicionam, há muito, como aliados no cumprimento das regras de financiamento educacional, a teor das apurações técnicas que demonstravam a inobservância à regra originária do art. 60 do ADCT da CF/88, quando a União se furtava à aplicação de receitas vinculadas na erradicação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental, a incapacidade do Fundef em reduzir as desigualdades interestaduais (Martins, 2009) e o erro de cálculo do Valor Anual por Aluno Mínimo (Davies, 2006), trabalhos alinhados à perspectiva tradicional de atuação dessas instâncias.

Não obstante, os atuais direcionamentos dessas Cortes são no sentido de modernizar suas técnicas de auditoria, que hoje se amparam na coleta, armazenamento e processamento de informações junto aos órgãos sob sua jurisdição. Um avanço nesse processo se deu com o surgimento do Índice de Efetividade da Gestão Municipal (IEGM), indicador sintético de avaliação de políticas públicas desenvolvido originalmente pela Corte de Contas do Estado de São Paulo e difundido nacionalmente pelo Instituto Rui Barbosa, aferindo sete diferentes

dimensões da atividade estatal. Ao mesmo tempo em que orienta os trabalhos de campo, o IEGM é disponibilizado aos gestores municipais para que possam adotar providências corretivas e dirigir seus esforços administrativos (São Paulo, 2024).

A avaliação da gestão educacional é tratada especificamente no componente i-Educ, que sopesa elementos de planejamento, infraestrutura escolar, recursos humanos, gestão pedagógica e resultados de aprendizagem. Combina dados governamentais abertos, informações confrontadas com outras bases do próprio Tribunal e declaração direta dos fiscalizados, contando com processo de validação no curso das inspeções ordinárias anuais (São Paulo, 2024). Oferece, assim, uma métrica unificada pelos qual os municípios brasileiros podem ser apreciados na efetividade de suas ações.

Observa-se, entretanto, que esse medidor da educação tampouco incorporou em sua lógica indicadores de feição equitativa, providência potencialmente capaz de apoiar os municípios na tarefa de ampliar as oportunidades de alunos vulneráveis e, como consequência, concretizar o recebimento das receitas do VAAR.

Com ênfase nos resultados da pesquisa e nas proposições de melhorias direcionadas aos gestores, apura-se que o i-Educ, em sua atual versão, já contempla acompanhamentos na questão da regularidade docente, mensurando o grau de rotatividade dos professores nas diferentes etapas a cargo do ente, bem como da existência de planos de carreira e incentivos financeiros aos profissionais que atuam em escolas de baixo nível socioeconômico.

Embora o indicador aborde questões sobre oferta e proporcionalidade de atendimento no ensino infantil, tais análises não são efetuadas a partir de recortes de vulnerabilidade específicos, adaptação que, como visto, pode amparar gestores municipais quando decidem sobre políticas de acolhimento de crianças que precisam de suporte verticalizado para superar o acúmulo de desvantagens a que estão submetidas na trajetória educacional.

Por fim, um item abordado apenas colateralmente se refere à Distorção Idade-Série, já que os questionamentos estão focados no levantamento da demanda por vagas na rede, no monitoramento e combate ao abandono escolar e em políticas de reforço, mas sem expressar diagnóstico específico desse elemento que assumiu frequência universal e predominância estatística em todos os recortes analisados para diferenciar municípios habilitados e inabilitados na complementação do Fundeb.

A análise sinalizou que uma aferição da DIS Total já seria traria ganho às decisões dos municípios, tendo em vista a correlação alta verificada perante seus recortes raciais, o que não desabona, porém, o provisionamento de informações desagregadas de grupos de alunos, olhar que se pretende incentivar nos novos desenhos de soluções para o setor.

Dessa forma, as recentes incursões em desenvolver ferramentas de monitoramento de políticas educacionais – como a plataforma Sinapse lançada pelo TCU em parceria com a academia (Parceria, 2024) – oferecem oportunidades de fortalecer a parceria e atuação conjunta de diferentes atores institucionais no aprimoramento da máquina pública.

Não se pretende, com isso, que as Cortes adentrem a opção política que se insere no campo da discricionariedade do mandatário eleito, mas que, com sua expertise, coloquem à disposição desse bases de dados aptas a nortear decisões mais assertivas calcadas em evidências, sinalizando, especialmente, os patamares de inequidades educacionais em seus territórios e promovendo monitoramento periódico e sistemático das lacunas identificadas.

6 CONCLUSÃO

Essa dissertação esteve dirigida a identificar as características observadas nos municípios paulistas que conseguiram habilitação na condicionalidade III da Complementação-VAAR, aquela mais intimamente relacionada à equidade educacional, e que os diferenciavam das redes que ainda não obtiveram êxito nesse objetivo.

Para responder à pergunta de pesquisa, o trabalho envolveu uma fase prévia de sistematização do arcabouço histórico-normativo que pautou a evolução do financiamento educacional brasileiro, com destaque para as diferentes estratégias adotadas a partir da Constituição Federal de 1988, e o caráter incremental do modelo de política de fundos iniciada com o Fundef, aprimorada na primeira versão do Fundeb e constitucionalizada de modo permanente no Novo Fundeb.

Inicialmente, a pesquisa bibliográfica procurou demonstrar, em breves linhas, como as distintas constituições do Brasil independente abordaram o tema do ensino enquanto positivação de um direito social e como financiá-lo. Entre idas e vindas de uma regra de vinculação de receitas ao custeio dessa atividade, esse histórico trouxe insumos para situar e compreender os diversos déficits de cobertura e qualidade que marcavam a educação brasileira quando da promulgação da Constituição Federal de 1988, especialmente em termos de analfabetismo, acesso, repetência e evasão escolar (Costa; Duarte, 2008; Corbucci *et al.*, 2009; Martins, 2009; Pinto, 2015).

Posicionando esse marco como ponto de partida das análises, viu-se que a Carta Republicana se mostrou generosa em garantias cidadãs, assegurando a educação como um direito de todos e dever do Estado, sua gratuidade em estabelecimentos oficiais e o caráter obrigatório da etapa fundamental. Para a efetivação desse processo, adotou-se um modelo cooperativo no qual a União foi chamada a capitanear a coordenação sistêmica e exercer função redistributiva e supletiva, a partir da ideia de um regime de colaboração; através de uma divisão de competências descentralizada, por sua vez, os entes subnacionais foram encarregados pela execução dos serviços na ponta, em contato mais estreito com a população (Marques, 2024; Segatto; Abrucio, 2016).

Apesar do mérito que uma regra clara de fontes de financiamento trouxe para o sistema em termos de previsibilidade de aportes e quantidade de recursos (Pinto,

2018), realidades heterogêneas em um país tão desigual logo minaram as potencialidades dessa estratégia, acentuando as desvantagens de regiões historicamente menos pujantes e que concentravam bolsões populacionais mais vulneráveis, havendo, ainda, poucas ferramentas para concretizar o regime de colaboração, donde emergiam sobreposições e competições disfuncionais em prejuízo do avanço educacional (Abrucio, 2010; Callegari, 2020; Moraes, 2022; Pinto, 2018; Segatto; Abrucio, 2016).

A política de fundos surge, assim, como tentativa de solução desses gargalos. Em suas duas primeiras versões, Fundef e Fundeb tiveram o mérito de estreitar os laços de cooperação interfederativa, organizando, através da focalização dos recursos, a repartição das atividades de coordenação e execução (Abrucio, 2010; Corbucci *et al.*, 2009; Costa; Duarte, 2008; Franzese; Abrucio, 2009; Menezes; Pereira, 2021; Militão; Militão, 2010; Nunes, 2016; Pinto, 2018); equalizar, ainda que de maneira não resolutive, as disponibilidades de recursos por aluno, diminuindo as desigualdades entre as regiões ou mesmo municípios dentro de um único estado (Costa; Menezes; Pereira, 2021; Gouveia; Souza, 2015; Martins, 2009; Militão; Militão, 2010); promover a universalização do ensino fundamental (Abrucio, 2010; Callegari, 2020; Corbucci *et al.*, 2009; Costa; Duarte, 2008; Gouveia; Souza, 2015; Martins, 2009; Moraes, 2022; Nunes, 2016; Vieira; Vidal, 2015) e o avanço no acesso das demais etapas (Sena, 2019); melhorar a remuneração docente (Costa; Duarte, 2008; Fernandes, 2009; Martins, 2009); e, embora ainda longe do ideal, aumentar o desempenho dos alunos em provas padronizadas (Becker, 2021; Corbucci *et al.*, 2009; Martins, 2009; Sena, 2019).

Como limites às práticas realizadas, identificaram-se o montante restrito de recursos novos injetados no sistema, na contramão da medida necessária para reverter o subfinanciamento crônico de décadas anteriores (Davies, 2006; Franzese; Abrucio, 2009; Gouveia; Souza, 2015; Militão; Militão, 2010; Nunes, 2016; Ribeiro, 2022); a restrita efetividade de fundos de caráter financeiro em fomentar paulatinamente as capacidades estatais, especialmente em municípios menores e com baixa disponibilidade de receitas e recursos humanos qualificados (Callegari, 2020; Costa; Duarte, 2008; Pascoalino; Gomes, 2001); e a falta de uma coordenação mais robusta, especialmente no nível dos estados, que não se posicionam como

protagonistas do processo, com prejuízo a políticas de feição compartilhada como o ensino (Abrucio, 2010; Costa; Duarte, 2008).

Na linha ascendente típica de um processo incremental, que incorpora acertos e tenta solucionar velhos e novos problemas que emergem, a reforma promovida pela Emenda Constitucional nº 108/2020, que, como visto, extravasa os limites da política de fundos, procurou dar respostas aos reclamos de gestores públicos, especialistas em educação e comunidade discente, assimilando experiências exitosas com foco em superar a pobreza de aprendizagem e, mais ainda, os hiatos de proficiência entre educandos pobres e ricos e entre negros e brancos (Carvalho; Miranda; Veloso, 2024; Castioni; Cerqueira; Cardoso, 2021; Ernica; Rodrigues; Soares, 2025; Santos; Callegari; Callegari, 2022; Tripodi; Delgado; Januário, 2022), desigualdades fundadas na mera casualidade do nascimento, com as quais a sociedade brasileira ainda, inaceitavelmente, convive.

Além de sacramentar o Fundeb como uma política de financiamento permanente do ensino, a reforma amplia expressivamente os compromissos fiscais da União com o custeio do setor, traduzidos em três diferentes parcelas, que, juntas, totalizarão 23% da receita total dos fundos em 2026, quando cumprida a regra transitória prevista do art. 60 do ADCT, inaugurando um modelo híbrido de complementações (Carvalho; Miranda; Veloso, 2024; Castioni; Cerqueira; Cardoso, 2021; Gutierrez; Farenzena, 2024; Santos; Callegari; Callegari, 2022).

Mais além, constatou-se que a nova modelagem cumulou o critério redistributivo predominante nas versões anteriores com aspectos de equidade horizontal e vertical na concepção dos aportes a cargo da União, inovando, inclusive, ao prever critérios de ponderação no repasse das verbas que conjugam a tradicional perspectiva de custo por aluno com aspectos socioeconômicos dos discentes atendidos.

Assim, enquanto a Complementação-VAAF permanece como instrumento impulsionador de um valor anual mínimo por educando em nível de fundos, a Complementação-VAAT instrumentalizou o suporte direto da União aos entes com Valor Aluno Ano Total abaixo de um piso definido nacionalmente, reduzindo a disparidade de investimentos por estudante no contexto de rede (Castioni; Cerqueira; Cardoso, 2021; Farenzena; Pinto, 2024; Moraes, 2022).

Retoma-se, conceitualmente, que a equidade horizontal se caracteriza por ações destinadas a ampliar a oportunidade de todos, de forma que características individuais ou de grupo sejam irrelevantes no acesso a bens, saberes ou recursos; já a equidade vertical pressupõe tratar desigualmente os desiguais, é dizer, estabelecer medidas de discriminação positiva, tendentes a compensar de modo focalizado indivíduos social e/ou economicamente mais vulneráveis (Callegari, 2020; Simielli, 2015, 2017; Unesco, 2019).

O novo texto constitucional ainda buscou formalizar para a nação incentivos financeiros que induzam redes e seus gestores a almejarem não só uma melhoria dos seus resultados educacionais em torno de uma média, mas que esse incremento se comunique ao conjunto do seu alunado, especialmente para aqueles segregados econômica e racialmente (Carvalho; Miranda; Veloso, 2024; Castioni; Cerqueira; Cardoso, 2021; Oliveira, 2023). A distribuição do ICMS Educacional e da Complementação-VAAR, ao considerar critérios de aprendizado, equidade e vulnerabilidade socioeconômica e racial, reconhece a educação como bem posicional, apta a romper com a reprodução do ciclo da pobreza (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025; Peres; Capuchinho, 2022).

A partir desse conjunto, a pesquisa aplicada se orientou por um objetivo descritivo-exploratório, na forma de estudo de caso, e buscou identificar características que diferenciavam municípios do estado de São Paulo que conseguiram habilitação na condicionalidade III em face dos inabilitados. A ênfase nesta exigência legal se deveu a sua maior incidência como fator impeditivo de habilitação dentre as redes paulistas, além de ser aquela mais relacionada ao campo da equidade. Foram utilizadas fontes bibliográficas e documentais, com abordagem metodológica mista, na qual os dados quantitativos foram tratados de forma descritiva, aportando contextualização, e as informações qualitativas serviram ao aprofundamento investigativo.

Oito municípios que haviam sido reprovados em 2023 e conseguiram habilitação em 2024 e 2025 foram pareados frente a redes com características socioeconômicas e educacionais semelhantes através da técnica de menor distância euclidiana, após normalização dos indicadores pelo método *z-score*. A amostra foi, então, comparada com base em 5 eixos quantitativos e 5 eixos qualitativos identificados pela literatura como relevantes para a equidade educacional.

Os parâmetros quantitativos, representados por 42 indicadores educacionais, foram submetidos a testes de frequência, média, mediana e desvio-padrão. As comparações foram realizadas em nível de pares e considerando agrupamentos de habilitados X inabilitados, municípios com redução/estabilização X aumento de desigualdades educacionais no recorte racial e municípios com redução X aumento de desigualdades educacionais no recorte socioeconômico. Essa verificação reduziu sua dimensionalidade a 9 indicadores com maiores incidências e diferenciações acentuadas entre os grupos, enquanto a aplicação do desvio-padrão evidenciou limiares de fracasso e margens de êxito em 5 indicadores, três deles sobrepostos com a verificação anterior.

Já os dados qualitativos foram obtidos através de consulta a leis e documentos constantes de portais de transparência ou coletados em contato direto com as redes e trabalhados nos vetores de alocação diferenciada de recursos de acordo com a vulnerabilidade das escolas, acesso privilegiado de crianças mais pobres a creches, existência de metas estratégicas de redução de desigualdades educacionais no viés racial, institucionalização do ensino de história afro-brasileira e uso de dados de raça e nível socioeconômico no planejamento de políticas públicas com base em evidências.

A pesquisa apresentou limitações relacionadas à ausência de estudos anteriores com escopo assemelhado, restrição da amostra a municípios do estado de São Paulo e falta de acesso a dados qualitativos assertivos pela diferença existente nos repositórios públicos de documentos das Prefeituras. Novos estudos podem se direcionar à ampliação da amostra para contemplar redes de diferentes regiões, majorando o potencial de generalização dos achados, e se beneficiar de entrevistas diretas com os gestores.

Como resultados, destacaram-se o impacto da distorção idade-série, do acesso de crianças negras à pré-escola e da estabilidade do corpo docente na habilitação dos municípios da amostra. Também se observou limiares de fracasso e margens de êxito envolvendo a distorção idade-série, que adotou comportamento localizado nos extremos, com afastamento da média. Em contrapartida, a diferença de proficiência em português entre alunos pretos/pardos/indígenas e brancos/amarelos apresentou comportamento mais favorável naqueles entes cuja distribuição das proficiências se processou de modo mais equitativo.

A pesquisa permitiu responder que o êxito na habilitação de redes educacionais paulistas está ligado muito mais a indicadores quantitativos de ações concretas do que a meros enunciados de equidade positivados em planos locais sem operacionalização efetiva. Nas discussões que se seguiram, os resultados sugerem a potencialidade de uma intervenção pública orientada para reduzir a distorção idade-série, aumentar o acesso à pré-escola para crianças negras e valorizar o corpo docente, estimulando sua permanência na rede, em viabilizar a habilitação dos candidatos ao VAAR.

Esses três vetores de atuação, além de se fundamentarem nas evidências estatísticas, possuem a vantagem de fácil compreensão pelos gestores públicos e pela sociedade e de constituir intensificação ou implementação efetiva de políticas já consolidadas, como o reforço escolar, a busca ativa e medidas de fortalecimento da carreira docente, além de serem compatíveis com ciclos curtos de gestão.

No âmbito das análises qualitativas, a investigação não identificou características diferenciadoras decisivas entre as redes habilitadas e inabilitadas, constatando, ao contrário, que a indução pretendida pelo Fundeb VAAR em promover equalização das oportunidades educacionais tem baixa institucionalização e/ou compreensão pelos entes da amostra. Embora o redesenho promovido pela Emenda nº 108/2020 no financiamento educacional tenha combinado diferentes estratégias em torno do conceito de equidade, incorporando as cinco tipologias definidas a partir dos trabalhos de Simielli (2017) e da Unesco (2019), verificou-se que medidas executivas ainda são incipientes e não materializam mecanismos de equidade vertical em favor dos estudantes vulneráveis, limitando-se os documentos a evocarem princípios equitativos sem correspondência em metas e objetivos concretos.

Ainda se ressaltou que as recomendações práticas propostas não devem ser entendidas sob uma mera perspectiva utilitarista, como forma de desbloquear receitas adicionais, mas dentro de um conceito maior de justiça em garantir oportunidades educativas a todos os estudantes, com compensação ativa capaz de reduzir as desvantagens de grupos desfavorecidos.

Por fim, propõe-se que os Tribunais de Contas avancem nas incursões atualmente feitas para auxiliar o monitoramento de políticas públicas pelos gestores no sentido de incluir indicadores de equidade em suas análises, especialmente no componente i-Educ do Índice de Efetividade da Gestão Municipal.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. “A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento” in **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Romualdo Portela de Oliveira; Wagner Santana (Orgs.). Brasília: UNESCO, 2010. p. 39-70. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187336>. Acesso em: 20 mar. 2025.

_____. “Uma breve história da educação como política pública no Brasil” in **Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?** / [organização] Danilo Leite Dalmon, Caetano Siqueira, Felipe Michel Braga. — São Paulo: Edições SM, 2018. p. 37-58. Disponível em: https://casosdepoliticaspUBLICAS.com.br/wp-content/uploads/2023/06/Políticas-Educacionais-no-Brasil-O-que-podemos-aprender-com-casos-reais-de-implementacao_LIVRO-COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____, SEGATTO, Catarina Ianni; e PEREIRA, Maria Cecília Gomes. **Regime de colaboração no Ceará: Funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo**. São Paulo: Instituto Natura, 2016. Disponível em: https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/Pesquisa-FGV-_PAIC.pdf. Acesso em 16 abr. 2025.

ARAÚJO, Carlos Henrique e LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/avaliacao_da_educacao_basica_em_busca_da_qualidade_e_equidade_no_brasil.pdf. Acesso em 05 abr. 2025.

Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros / editores: Marco Aurélio Costa, Bárbara Oliveira Marguti. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: https://api-ivs.ipea.gov.br/cockpit/storage/uploads/publicacoes/publicacao_atlas_ivs_municipios.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

BATISTA FILHO, Olavo Nogueira. **Reformas educacionais de terceira geração e sua efetividade: o debate teórico à luz dos casos cearense e pernambucano**. Dissertação (Mestrado MPGPP) - Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/30408>. Acesso em: 9 abr. 2025.

BECKER, Kalinka Léia. Uma análise da Contribuição do Fundeb sobre a Qualidade da Educação Pública dos Municípios Paulista. **Textos para Discussão**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10557>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BÉNABOU, Roland; KRAMARZ, Francis; e PROST, Corinne. The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing? **Economics of Education Review**, Volume 28, Issue 3, June 2009, Pages 345-356. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.04.005>. Acesso em: 07 jul. 2025

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 22 mar. 2025.

_____. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 22 mar. 2025.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 mar. 2025.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Altera os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996(a). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em 29 mar. 2025.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 2 abr. 2025.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 11 abr. 2025.

_____. **Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS),

para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2020(a). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 18 abr. 2025.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 22 mar. 2025.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, 1996(b). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 mar. 2025.

_____. **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 (FUNDEF). Diário Oficial da União, Brasília, 1996(c). Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 29 mar. 2025.

_____. **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; altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 6 abr. 2025.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 abr. 2025.

_____. **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); altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.494, de 20 de junho de 2007, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, nº 10.845, de 5 de março de 2004, nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e nº 13.634, de 20 de março de 2018; revoga dispositivos das Leis nº 11.494, de 20 de junho de 2007, nº 12.858, de 2 de setembro de 2013, e nº 13.010, de 26 de junho de 2014; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2020(b). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 18 abr. 2025

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2025.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Narrativa Multimídia dos Resultados do Saeb 2017**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>. Acesso em: 08 abr. 2025.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2021**: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tecnica_2021.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Planilha com resultados da Condicionabilidade III por ente federado**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível: https://download.inep.gov.br/fundeb/2025/resultados_condicionalidade_III_vaar_fundeb_financeiro_2025_v1_1.zip. Acesso em: 15 mai. 2025.

CALLEGARI, Caio de Oliveira. **Equidade educacional na Federação brasileira: o papel das transferências federais aos municípios**. Dissertação (Mestrado CMAPG) - Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/29010>. Acesso em: 9 mar. 2025.

_____ e GOMES, Maria Laura. A Equidade de aprendizagem no Ensino Fundamental da rede municipal de São Paulo entre 2011 e 2017. **Revista Parlamento e Sociedade**. São Paulo, v. 6, n. 10, 2018, p. 77-99. Disponível em: <https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/view/15>. Acesso em: 03 abr. 2025.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire; MIRANDA, Claudia Gatinho de; e VELOSO, Suzane Andrade. As Condicionalidades Meritocráticas Impostas pelo Novo Fundeb e os Programas de Bonificação da Seduc/PA Focados em Resultados. **FINEDUCA Revista de Financiamento da Educação**, v. 14, n. 28, 2024, p. 1-17. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22491/2236-5907136904>. Acesso em: 09 abr. 2025.

CASTIONI, Remi; CERQUEIRA, Leandro Borja Reis; e CARDOSO, Monica Aparecida Serafim. Novo Fundeb: aperfeiçoado e permanente para contribuir com os entes federados na oferta educacional. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 1, 2021, p. 280-298. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revista_educapoliticas/article/view/57633/31148. Acesso em 07 abr. 2025.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. “As Desigualdades Regionais no Sistema Educacional Brasileiro” in **Seminário Desigualdade e Pobreza no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Rio de Janeiro: 12 a 14 de agosto de 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001900.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2025.

CORBUCCI, Paulo Roberto *et al.* “Vinte Anos da Constituição Federal de 1988: Avanços e Desafios na Educação Brasileira” in **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**. v. 2, n. 17, 2009. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4137/3/bps_17_vol002_completo.pdf. Acesso em: 09 mar. 2025.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz e DUARTE, Vanda Catarina. Os efeitos do Fundef nas Políticas Educacionais dos Municípios Mineiros. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 48, 2008, p. 143-170. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000200008>. Acesso em: 18 mar. 2025.

COSTA, Jean Mário Araujo; MENEZES, Maria Aparecida Silva e PEREIRA, Rodrigo da Silva. A política de fundos na educação básica brasileira: efeito redistributivo do Fundeb em municípios baianos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 1, 2021, p. 135-152. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-58256>. Acesso em 18 mar. 2025.

COSTA, Marco Aurélio *et al.* **Vulnerabilidade Social no Brasil: Conceitos, Métodos e Primeiros Resultados para Municípios e Regiões Metropolitanas Brasileiras**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro: Ipea, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8257/2/vulnerability.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2025.

CRUZ, Tassia *et al.* **Experiências Internacionais de Financiamento da Educação: Aprendizados para o Brasil**. São Paulo: D3e, 2018. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2018/08/REL2_D3E_financiamento.pdf. Acesso em: 05 mar. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais** v.10, n. 20, 2017, p. 03–17. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964>. Acesso em: 18 mar. 2025

DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da educação básica? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, 2006, p. 753-774. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9S4RKvSySgXNcqXtTsmCwhx/?lang=pt>. Acesso em 25 mar. 2025.

ELACQUA, Gregory, RODRIGUES, Mateus e ROSA, Leonardo. **Impacto dos incentivos monetários nas decisões dos professores de deixar e escolher escolas**: evidências de uma reforma política em São Paulo. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.18235/0013366>. Acesso em 14 jun. 2025.

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho; e SOARES, José Francisco. Desigualdades Educacionais no Brasil Contemporâneo: Definição, Medida e Resultados. **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, 2025, p. 1-44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/dados.2025.68.1.345>. Acesso em 11 abr. 2025.

FARENZENA, Nalú e PINTO, José Marcelino de Rezende. Potenciais e limites do Fundeb para financiar as metas do plano nacional de educação. **Dossiê | Financiamento da Educação, Políticas Educativas e Garantias de Direito**. Revista Educação & Sociedade, v. 45, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.286474>. Acesso em: 09 abr. 2025.

FERNANDES, Francisco da Chagas. O Fundeb como política pública de financiamento da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, 2009, p. 23-38. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/99>. Acesso em: 18 mar. 2025.

FERRARO, Alceu Ravanello e MACHADO, Nádie Christina Ferreira. Da Universalização do Acesso à Escola no Brasil. **Artigos. Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79), 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300011>. Acesso em: 29 mar 2025.

FLEURY, Maria Tereza Leme e WERLANG, Sergio R. C. “Pesquisa Aplicada: conceitos e abordagens” in **Anuário de Pesquisa 2016-2017 GV Pesquisa**. São Paulo: FGV, 2016. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/anuarios/gvpesquisa_2017_final_13112017.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

FRANZESE, Cibele e ABRUCIO, Fernando Luiz. “A Combinação entre federalismo e políticas públicas no Brasil pós-1988: os resultados nas áreas da saúde, assistência social e educação” in **Reflexões para Ibero-América: Avaliação de Programas Sociais**. Cibele Franzese ... [et al.]; Prefácio de Paulo Martino Jannuzzi. – Brasília: ENAP, 2009. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/693>. Acesso em 18 mar. 2025.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Receita e Complementação da União-VAAF por ente federado – Fundeb 2021 - Portaria MEC/ME nº 10, de 20 de dezembro de 2021**. Brasília, DF, 2021(a). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/novo-fundeb/2021/receita-e-complementacao-por-ente-federado-fundeb-2021.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

_____. **Demonstrativo da Complementação da União-VAAT (art. 16 da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020) - Portaria MEC/ME nº 10, de 20 de dezembro de 2021**. Brasília, DF, 2021(b). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/novo-fundeb/2021/receita-e-complementacao-por-ente-federado-fundeb-2021.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

_____. **Receita e Complementação da União-VAAF por ente federado – Fundeb 2022 - Portaria MEC/ME nº 6, de 28 de dezembro de 2022**. Brasília, DF, 2022(a). Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/novo-fundeb/2022/copy2_of_ReceitaeComplementaoporentefederadoFundeb2022.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025.

_____. **Demonstrativo da Complementação da União-VAAT 2022 (art. 16 da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020)**. Brasília, DF, 2022(b). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/novo-fundeb/2022/AnexoIIIPortariaInterm.n6de28.12.2022.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

_____. **Receita estimada e complementação a União no âmbito do VAAF do Fundeb 2023 - Portaria MEC/MF nº 7, de 29 de dezembro de 2023**. Brasília, DF, 2023(a). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e>

programas/financiamento/fundeb/vaaf/copy2_of_ReceitaeComplementaoporentefederadoFundeb2023.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025.

_____. **Demonstrativo da Complementação da União-VAAT 2023 (art. 16 da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020)**. Brasília, DF, 2023(b). Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/vaaf/copy2_of_ReceitaeComplementaoporentefederadoFundeb2023.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025.

_____. **Redes de ensino beneficiadas e valores previstos da complementação da União-VAAR 2023 (art. 16 da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020)**. Brasília, DF, 2023(c). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/AnexoVPortariaInterm.n7de29.12.2023.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

_____. **Redes de ensino inabilitadas à complementação VAAR/2023 pelo não cumprimento de condicionalidades de melhoria de gestão previstas no art. 14, § 1º, incisos I a V, da Lei nº 14.113/2020**. Brasília, DF, 2023(d). Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/2023-1/copy_of_RelatrioredesinabilitadascondicionalidadescomplementaoVAAR2023.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025.

_____. **Redes de ensino que cumpriram as condicionalidades de melhoria de gestão (art. 14, § 1º, incisos I a V da Lei nº 14.113/2020) mas não apresentaram melhoria em nenhum dos indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades (art. 14, § 2º da Lei nº 14.113/2020) - Complementação VAAR 2023**. Brasília, DF, 2023(e). Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/2023-1/copy_of_RelatrioredesinabilitadasindicadorescomplementaoVAAR2023.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025.

_____. **Receita total prevista do Fundeb 2024 - Portaria Interministerial nº 13, de 22 de dezembro de 2024**. Brasília, DF, 2024(a). Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/2024/copy3_of_ReceitaTotalporentefederado.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025.

_____. **Redes de ensino inabilitadas à complementação VAAR 2024 pelo não cumprimento de condicionalidades de melhoria de gestão previstas no art. 14, § 1º, incisos I a V, da Lei nº 14.113/2020, ou por não terem alcançado evolução em indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades previstos no art. 14, § 2º da Lei nº 14.113/2020**. Brasília, DF, 2024(b). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/vaat/Redesinabilitadaspormotivo.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

_____. **Receita total prevista do Fundeb 2025 - Portaria Interministerial nº 4, de 30 de abril de 2025**. Brasília, DF, 2025(a). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/2025-1/Arquivol.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

_____. **Demonstrativo do Ajuste Anual da Distribuição dos Recursos do Fundeb do Exercício de 2024 (art. 16, § 3º e § 4º, da Lei nº 14.113/2020)**. Brasília, DF, 2025(b). Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/20251/copy2_of_AjustedaComplementaoVAAF.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025.

_____. **Redes de ensino inabilitadas à complementação VAAR 2025 pelo não cumprimento de condicionalidades de melhoria de gestão previstas no art. 14, § 1º, incisos I a V, da Lei nº 14.113/2020, ou por não terem alcançado evolução em indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades previstos no art. 14, § 2º da Lei nº 14.113/2020**. Brasília, DF, 2025(c). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/2025-1/RedesInabilitadasVAAR20251.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2025.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães e FARENZENA, Nalú. O Novo Fundeb e a Sistemática de Redistribuição dos Recursos. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, v. 14, n. 17, 2024, p. 1-19. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22491/2236-5907128908>. Acesso em: 07 abr. 2025.

GOMIDE, Alexandre de Ávila e PIRES, Roberto Rocha Coelho. **Capacidades estatais e democracia: arranjos institucionais de políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3098>. Acesso em: 08 abr. 2025.

GOUVEIA, Andréa Barbosa e SOUZA, Ângelo Ricardo. A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb. **Em Aberto**. Brasília, v. 28, n. 93, 2015, p. 45-65. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.28i93.2457>. Acesso em: 20 mar. 2025.

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013. Disponível em: <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AGvg%2D0FawRuMMj4&id=124653557C0404EC%2123008&cid=124653557C0404EC&parId=root&parQt=sharedby&o=OneUp>. Acesso em: 28 abr. 2025.

LIMA, Edilberto e DINIZ, Gleison. "Avaliação de Políticas Públicas pelos Tribunais de Contas: Fundamentos, Práticas e a Experiência Nacional e Internacional" *in* **Políticas públicas: avaliando mais de meio trilhão de reais em gastos públicos** / organizador: Adolfo Sachsida. – Brasília: Ipea, 2018. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8750/1/Políticas%20p%20c%20bablicas_Avaliando%20mais%20de%20meio%20trilh%20a3o%20de%20reais%20em%20gastos%20p%20c%20bablicos.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

LIMA, Paulo Ricardo Barbosa de. O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988). **História. Revista da FLUP**. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024, p. 215-241. Disponível em: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11. Acesso em: 23 mar. 2025.

MARQUES, Fernanda Castro. **Menos Brasília, pior educação básica: efeitos da (des)coordenação federativa**. Tese (Doutorado CDAPG) - FGV - Fundação Getúlio

Parceria TCU-Insper: integrantes do projeto Sinapse reúnem-se com organizações de controle social para apresentar resultados da cooperação. Secretaria de Comunicação. Brasília, 02 ago. 2024. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/parceria-tcu-insper-integrantes-do-projeto-sinapse-reunem-se-com-organizacoes-de-controle-social-para-apresentar-resultados-da-cooperacao>. Acesso em: 12 jun. 2025.

PASCOALINO, Hélio e GOMES, Candido Alberto. Recursos Financeiros: indispensáveis, mas não suficientes – um estudo de caso do Fundef. **Em Aberto**. Brasília, v. 18, n. 74, 2001, p. 136-145. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.18i74.2159>. Acesso em: 06 abr. 2025.

PERES, Úrsula e CAPUCHINHO, Cristiane. **Financiamento da educação: Um olhar sobre a experiência internacional**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2022. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/financiamento-da-educacao-um-olhar-sobre-a-experiencia-internacional,39701138-6628-4039-893f-8091a1ec8913>. Acesso em 17 abr. 2025.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Golpe de 1964 e o financiamento: ditaduras não gostam de educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 30, n. 2, 2015., p. 287-301. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53677>. Acesso em: 22 mar. 2025.

_____. O Financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988: 30 Anos de Mobilização Social. **Dossiê**. Educ. Soc. 39 (145). Out-Dez. 2018, p. 846-869. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018203235>. Acesso em 20 mar. 2025.

RIBEIRO, Andreia Couto. Desigualdade no Financiamento da Educação Básica: panorama do valor anual total por aluno (VAAT) para o novo Fundeb. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, n. 6, 2022, p. 1-21. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22491/2236-5907108593>. Acesso em: 07 abr. 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANO, Hironobu. **Articulação horizontal no federalismo brasileiro: os conselhos de secretários estaduais**. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/2502>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento; CALLEGARI, Caio de Oliveira; e CALLEGARI, Antonio Cesar Russi. Avaliação da Equidade Redistributiva da Complementação da União no Novo FUNDEB. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 30, n. 46, 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6754>. Acesso em: 9 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 17.575, de 11 de novembro de 2022**. Altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei nº 3.201, de 23 de dezembro de 1981, que dispõe

sobre o cálculo e a distribuição da cota-parte do ICMS pertencente aos municípios. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 11 nov. 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2022/lei-17575-11.11.2022.html>. Acesso em: 8 jun. 2025

_____. Tribunal de Contas do Estado. **Índice de Efetividade da Gestão Municipal – Manual 2024**. Disponível em: <https://www.tce.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes/Manual%20do%20IEGM%202024%20-%20Dados%20do%20exerc%C3%ADcio%202023.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025

SARAIWA, Ana Maria Alves. As políticas de retenção profissional de docentes na Região Nordeste: implementação, rotatividade e regularidade. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 39, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85942>. Acesso em: 14 jun. 2025

SEGATTO, Catarina Ianni, e ABRUCIO, Fernando Luiz. A Cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**. V. 21, n. 65, 2016, p. 411-429. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216522>. Acesso em 18 mar. 2025.

_____; EUCLYDES, Fillipe Maciel; e ABRUCIO, Fernando. Capacidades estatais e seus efeitos nas Políticas Municipais de Educação. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 26, n. 84, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/81938>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SENA, Paulo. A Legislação do Fundeb. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 38, n. 134, 2008, p. 319-340. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200004>. Acesso em 06 abr. 2025.

_____. Os rumos do FUNDEB. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2019, p. 788–815. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/30843>. Acesso em: 6 abr. 2025.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. **Equidade Educacional no Brasil**: Análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/13438>. Acesso em: 17 abr. 2025.

_____. Equidade e oportunidades educacionais: O acesso a professores no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 46, 2017, p. 1-31. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2752>. Acesso em: 02 abr. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Equidade Étnico-Racial na Educação**: Recomendações de Políticas de Equidade Étnico-Racial para os Governos Federal e Estaduais. 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/12/educacao-ja-2022-equidade-etnico-racial.pdf>

_____. **Proposta para aprimoramento nos mecanismos de financiamento da Educação Básica**. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/258.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025

TRIPODI, Zara Figueiredo; DELGADO, Victor Maia Senna; e JANUÁRIO, Eduardo. Ação afirmativa na educação básica: subsídios à medida de equidade do Fundeb. **Seção Especial - Ações Afirmativas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: Lutas, Conquistas E Desafios**. Educação & Sociedade, v. 43, 2022, p. 1-17. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.254823_pt. Acesso em: 08 abr. 2025.

VIEIRA, Sofia Lerche; e VIDAL, Eloisa Maia. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. **Em Aberto**. Brasília, v. 28, n. 93, jan./jun. 2015, p. 17-42. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.28i93.2456>. Acesso em: 20 mar. 2025.

UNESCO. **Manual para a medição da equidade na educação**. Brasília: Unesco Brasília, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368710>. Acesso em: 20 jan. 2025.

UNICEF. **Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil**. Brasília: Unicef Brasil, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 01 mai. 2025.

_____. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série**. Brasília: Unicef Brasil, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1dBU8-T_2c_zY2SzxpiMZYfpTU-IL0BnP/view?usp=sharing%20. Acesso em: 14 jun. 2025.

WALTENBERG, Fábio. “Igualdade de Oportunidades Educacionais no Brasil: quão distantes estamos e como alcançá-la” in **Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania**. Ana Fonseca, Eduardo Fagnani (orgs.). – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/forum2013/wp-content/uploads/2014/04/PolíticasSociais-Vol02.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

_____; SIMIELLI, Lara; e SOARES, José Francisco. As desigualdades educacionais brasileiras precisam ser reduzidas. Como fazer isso? **Políticas Educacionais em Ação**. FGV EBAPE, n. 15, 2021. Disponível em: https://dssbr.ensp.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/10/pb_desigualdades_educacionais_final.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

APÊNDICE A – Detalhamento dos indicadores educacionais e critérios qualitativos adotados na análise das redes de ensino, com ano do dado, métrica utilizada e fontes de consulta

Variáveis Quantitativas		
Tema: Acesso ao Ensino Infantil		
Indicador:	Métrica:	Fonte:
Atendimento em creche da população de 0 a 3 anos (2022)	Percentual	Elaboração própria com base na combinação das tabelas 9606 e 10056 do Sistema IBGE de Recuperação Automática (Sidra) ¹
Atendimento de pretos/pardos de 0 a 3 anos em creches (2022)	Percentual	
Atendimento de brancos de 0 a 3 anos em creches (2022)	Percentual	
Diferença no acesso em creches entre alunos pretos/pardos e brancos (2022)	Pontos percentuais	Elaboração própria, por cálculo da diferença dos percentuais
Atendimento em creche da população de 4 e 5 anos (2022)	Percentual	Elaboração própria com base na combinação das tabelas 9606 e 10056 do Sistema IBGE de Recuperação Automática (Sidra) ¹
Atendimento em pré-escola de alunos pretos/pardos de 4 e 5 anos (2022)	Percentual	
Atendimento em pré-escola de alunos brancos de 4 e 5 anos (2022)	Percentual	
Diferença no acesso em pré-escola entre alunos pretos/pardos e brancos (2022)	Pontos percentuais	Elaboração própria, por cálculo da diferença dos percentuais
Tema: Nível adequado de aprendizado no 5º ano		
Indicador:	Métrica:	Fonte:
Percentual de alunos com proficiência adequada em português total (2019)	Percentual	Elaboração própria, a partir da base de dados do Saeb 2019 para VAAR/Fundeb ²
Percentual de alunos pretos, pardos e indígenas com proficiência adequada em português (2019)	Percentual	

Percentual de alunos brancos e amarelos com proficiência adequada em português (2019)	Percentual	
Diferença na proficiência adequada em português entre alunos pretos, pardos e indígenas em relação a alunos brancos e amarelos (2019)	Pontos percentuais	Elaboração própria, por cálculo da diferença dos percentuais
Percentual de alunos de baixo nível socioeconômico com proficiência adequada em português (2019)	Percentual	Elaboração própria, a partir da base de dados do Saeb 2019 para VAAR/Fundeb ²
Percentual de alunos de alto nível socioeconômico com proficiência adequada em português (2019)	Percentual	
Diferença na proficiência adequada em português entre alunos de baixo NSE em relação a alunos de alto NSE (2019)	Pontos percentuais	Elaboração própria, por cálculo da diferença dos percentuais
Percentual de alunos pretos, pardos e indígenas de baixo nível socioeconômico com proficiência adequada em português (2019)	Percentual	Elaboração própria, a partir da base de dados do Saeb 2019 para VAAR/Fundeb ²
Percentual de alunos brancos e amarelos de alto nível socioeconômico com proficiência adequada em português (2019)	Percentual	
Diferença na proficiência adequada em português entre alunos pretos, pardos e indígenas de baixo NSE em relação a alunos brancos e amarelos de alto NSE (2019)	Pontos percentuais	Elaboração própria, por cálculo da diferença dos percentuais
Percentual de alunos com proficiência adequada em matemática total (2019)	Percentual	Elaboração própria, a partir da base de dados do Saeb 2019 para VAAR/Fundeb ²
Percentual de alunos pretos, pardos e indígenas com	Percentual	

proficiência adequada em matemática (2019)		
Percentual de alunos brancos e amarelos com proficiência adequada em matemática (2019)	Percentual	
Diferença na proficiência adequada em matemática entre alunos pretos, pardos e indígenas em relação a alunos brancos e amarelos (2019)	Pontos percentuais	Elaboração própria, por cálculo da diferença dos percentuais
Percentual de alunos de baixo nível socioeconômico com proficiência adequada em matemática (2019)	Percentual	Elaboração própria, a partir da base de dados do Saeb 2019 para VAAR/Fundeb ²
Percentual de alunos de alto nível socioeconômico com proficiência adequada em matemática (2019)	Percentual	
Diferença na proficiência adequada em matemática entre alunos de baixo NSE em relação a alunos de alto NSE (2019)	Pontos percentuais	Elaboração própria, por cálculo da diferença dos percentuais
Percentual de alunos pretos, pardos e indígenas de baixo nível socioeconômico com proficiência adequada em matemática (2019)	Percentual	Elaboração própria, a partir da base de dados do Saeb 2019 para VAAR/Fundeb ²
Percentual de alunos brancos e amarelos de alto nível socioeconômico com proficiência adequada em matemática (2019)	Percentual	
Diferença na proficiência adequada em matemática entre alunos pretos, pardos e indígenas de baixo NSE em relação a alunos brancos e amarelos de alto NSE (2019)	Pontos percentuais	Elaboração própria, por cálculo da diferença dos percentuais
Tema: Distorção idade-série no 5º ano		
Indicador:	Métrica:	Fonte:

Taxa média de distorção idade-série total, entre os anos de 2021 e 2023	Percentual	Painéis Estatísticos do Censo Escolar ³
Taxa média de distorção idade-série para alunos pretos/pardos, entre os anos de 2021 e 2023	Percentual	Painéis Estatísticos do Censo Escolar ³
Taxa média de distorção idade-série para alunos brancos, entre os anos de 2021 e 2023	Percentual	Painéis Estatísticos do Censo Escolar ³
Diferença percentual entre alunos pretos/pardos e brancos na distorção idade-série (média entre os anos de 2021 e 2023)	Pontos percentuais	Elaboração própria, por cálculo da diferença dos percentuais
Tema: Características do corpo docente		
Indicador:	Métrica:	Fonte:
Docentes dos anos iniciais com formação adequada, considerada a licenciatura na mesma área de atuação, nos termos da NT Inep nº 20/2024 (média entre 2021 e 2023)	Percentual	Painéis Estatísticos do Censo Escolar ³
Professores com pós-graduação (média entre 2021 e 2023)	Percentual	Painéis Estatísticos do Censo Escolar ³
Professores com formação continuada (média entre 2021 e 2023)	Percentual	Painéis Estatísticos do Censo Escolar ³
Regularidade docente alta e média-alta da educação básica (média entre 2021 e 2023)	Percentual	Painéis Estatísticos do Censo Escolar ³
Contratação temporária de professores (média entre 2021 e 2023)	Percentual	Painéis Estatísticos do Censo Escolar ³
Esforço docente (média entre 2021 e 2023)	Percentual	Painéis Estatísticos do Censo Escolar ³
Representatividade de professores pretos/pardos dos anos iniciais em relação ao total (média entre 2021 e 2023)	Percentual	Painéis Estatísticos do Censo Escolar ³
Tema: Características da gestão escolar		

Indicador:	Métrica:	Fonte:
Gestores escolares escolhidos por critérios meritocráticos, considerados aqueles oriundos de concurso público específico ou processo seletivo qualificado (com posterior nomeação pela gestão ou pela comunidade escolar) (média entre 2021 e 2023)	Percentual	Painel de Estatísticas dos Gestores Escolares ⁴
Média de alunos por turma	Percentual	Painéis Estatísticos do Censo Escolar ³
Média de horas-aula diária	Percentual	Painéis Estatísticos do Censo Escolar ³
Variáveis Qualitativas		
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes? Fonte: Resposta “Sim” ou “Não” a partir dos Painéis de Diagnóstico e Monitoramento de Equidade, do MEC⁵. Detalhamento com base em consulta aos repositórios de leis e documentos do Município, por consulta aos Portais da Transparência, protocolos fundamentados na Lei de Acesso à Informação ou interação direta com as redes.		
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches? Fonte: Resposta “Sim” ou “Não” a partir dos Painéis de Diagnóstico e Monitoramento de Equidade, do MEC⁵. Detalhamento com base em consulta aos repositórios de leis e documentos do Município, por consulta aos Portais da Transparência, protocolos fundamentados na Lei de Acesso à Informação ou interação direta com as redes.		
Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades étnico-raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado? Fonte: Resposta “Sim” ou “Não” a partir dos Painéis de Diagnóstico e Monitoramento de Equidade, do MEC⁵. Detalhamento com base em consulta aos repositórios de leis e documentos do Município, por consulta aos Portais da Transparência, protocolos fundamentados na Lei de Acesso à Informação ou interação direta com as redes.		
Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras? Fonte: Resposta “Sim” ou “Não” a partir dos Painéis de Diagnóstico e Monitoramento de Equidade, do MEC⁵. Detalhamento com base em consulta aos repositórios de leis e documentos do Município. A adesão ao currículo paulista ou a elaboração de currículo próprio e local e sua disponibilização		

foram consultados na base do i-Educ do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo⁶ e nos Portais de Transparência dos Municípios selecionados

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências?

Fonte: Consulta aos repositórios de leis e documentos do Município.

¹ Tabelas 9606 – População residente, por cor ou raça, segundo o sexo e a idade (<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9606>) e 10056 – Taxa bruta de frequência escolar, segundo os grupos de idade, o sexo, e a cor ou raça (<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/10056>). Acesso em 19 mai. 2025.

² https://download.inep.gov.br/fundeb/2025/base_dados_saeb_2019_VAAR.zip. Acesso em 19 mai. 2025.

³ <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMjJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Último acesso em 05 mai. 2025

⁴ <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiODIOTcyOGEtZTJkMi00MjU5LWI1YzgtNDNlNGZIMTYxZTg1IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Último acesso em 05 mai. 2025

⁵ <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiYWQyYzQ2NzYtYjc1Ni00ODc3LWEyYWUtYjY3NzMxN2I4ZGFmliwidCI6Iml4YzI1OTMyLTVlNzYtNGIyYi05YzUzLWQ0MTc0NWU5YzkyZCJ9>. Último acesso em 05 mai. 2025

⁶ <https://iegm.tce.sp.gov.br/>. Último acesso em 05 mai. 2025

APÊNDICE B – Relação dos municípios paulistas com indicadores socioeconômicos e educacionais, por municípios-paradigma e municípios passíveis de pareamento

Municípios-paradigma										
Ente Federado	IDHM¹	IVS²	Inse – Níveis 1 e 2³	Inse - Níveis 7-8³	Média VAAT⁴	Quant Alunos Inse³	ICG Níveis 1-2⁵	ICG Níveis 5-6⁵	IDEB 2019⁶	IDEB 2023⁶
ECHAPORA	0,745	0,252	6,54	13,62	11.628,53	182	100	0	7,6	7,7
IACANGA	0,745	0,231	5,53	13,12	10.365,81	287	80	0	7	6,4
ITAI	0,713	0,363	7,22	11,15	11.269,16	691	96,7	3,3	5,9	6
JUNDIAI	0,822	0,203	2,42	24,12	15.967,70	9867	88,2	0,7	7	7,1
MARINÓPOLIS	0,731	0,146	3,96	16,53	11.685,94	49	100	0	8	5,7
PALMEIRA DOESTE	0,753	0,209	3,74	14,87	11.126,23	222	100	0	6,7	7
PRADÓPOLIS	0,733	0,272	4,92	21,8	10.221,60	450	70,3	11,2	6	5,8
PRESIDENTE EPITÁCIO	0,75	0,259	3,83	12,91	9.330,43	1002	81,6	0	6,6	7
RINCAO	0,734	0,226	5,46	17,83	10.210,82	267	83,3	0	5,6	6,1
ROSANA	0,764	0,31	1,69	14,42	11.945,50	494	81	4,7	6,9	6,8
SALTINHO	0,791	0,123	0,51	32,33	10.798,40	231	75	8,3	7,1	7
SANTOS	0,84	0,17	4,55	12,35	20.849,24	7215	74,9	13,1	5,8	5,9
SAO JOSE DO BARREIRO	0,684	0,276	19,11	5,21	11.189,05	115	33,3	20	6	6,1
SAO SEBASTIAO DA GRAMA	0,701	0,202	5,28	11,08	8.808,10	271	73,3	0	6,9	6,6
TAMBAU	0,731	0,22	4,92	14,58	10.514,51	485	92,5	7,5	5,7	6,1
TURIUBA	0,751	0,113	3,31	15,45	14.107,55	59	83,3	0	6,6	6,6
Municípios de pareamento										
ADAMANTINA	0,79	0,174	2,190	23,52	11.817,52	679	92,8	7,2	6,8	6,5
AGUAI	0,715	0,286	5,690	16,45	9.595,67	899	92,4	5,8	6,2	5,9
ÁGUAS DA PRATA	0,781	0,181	3,730	24,92	11.299,37	138	100,0	0,0	6,6	6,3
ÁGUAS DE SAO PEDRO	0,854	0,113	1,400	44,99	11.545,37	143	100,0	0,0	7,4	7,1
ALAMBARI	0,712	0,203	3,440	13,65	10.473,06	183	100,0	0,0	6,5	6,2
ALUMINIO	0,766	0,252	4,920	16,68	10.872,19	396	76,3	0,0	6,7	5,9
ALVARES FLORENCE	0,728	0,19	3,800	19,02	12.174,36	84	66,6	0,0	6,6	7,9
ALVARO DE CARVALHO	0,688	0,278	4,640	11,4	10.896,93	95	100,0	0,0	6,3	6,5
AMERICANA	0,811	0,149	1,620	24,42	13.453,87	4931	88,0	0,0	6,8	6,8
AMERICO BRASILIENSE	0,751	0,269	2,770	14,92	9.252,22	1028	79,5	6,8	6,9	6,6
AMPARO	0,785	0,152	2,790	21,17	12.630,46	1693	96,4	2,4	6,5	6,2
ANALANDIA	0,754	0,194	4,000	22,4	10.768,65	112	55,6	0,0	6,2	6,4
ANGATUBA	0,719	0,228	3,840	18,37	9.041,10	751	49,7	0,0	7	6,6
ANHEMBI	0,721	0,211	5,570	16,39	10.429,58	203	46,7	0,0	6,1	5,7
ARACARIGUAMA	0,704	0,235	6,150	11,66	11.026,84	591	74,1	5,1	6,3	5,5
ARACATUBA	0,788	0,172	2,850	19,96	10.507,44	3941	88,0	9,5	6,9	6,9
ARAMINA	0,74	0,167	1,740	11,73	11.808,49	166	100,0	0,0	6,1	5,7
ARTUR NOGUEIRA	0,749	0,26	3,210	17,79	9.599,10	1481	87,5	4,2	6,6	6,4
ARUJA	0,784	0,307	3,220	22,16	11.110,48	2778	86,4	5,1	7	6,4
BARRINHA	0,725	0,342	3,960	14,48	8.816,85	950	67,3	5,4	6,3	6,1
BARUERI	0,786	0,298	3,350	23,22	17.266,34	13055	52,5	5,9	6,7	6,4
BAURU	0,801	0,208	3,100	23,17	12.159,77	7429	92,9	0,0	6,1	5,9
BENTO DE ABREU	0,744	0,243	6,820	12,42	13.626,32	88	100,0	0,0	7,3	6,2
BERTIOGA	0,73	0,224	5,530	12,36	16.245,06	2003	73,3	7,8	6,5	6,3
BIRITIBA MIRIM	0,712	0,278	7,090	12,06	9.310,64	776	86,7	6,6	5,9	5,6
BOFETE	0,705	0,268	6,520	20,01	10.707,50	298	59,0	13,6	5,7	6,4
BOITUVA	0,78	0,193	2,610	21,17	9.589,03	1644	74,0	3,1	6,8	6,5
BOM JESUS DOS PERDOES	0,713	0,207	4,750	16,42	9.997,77	789	91,2	8,8	6,7	6,2
BOREBI	0,705	0,217	7,740	12,2	9.921,40	118	66,7	0,0	5,5	6,4
CABRALIA PAULISTA	0,694	0,301	4,000	19,03	11.095,89	180	50,0	0,0	6,7	6,2
CAFELANDIA	0,742	0,249	3,290	18,92	10.165,72	467	87,5	4,2	6,3	6,2
CAIABU	0,729	0,303	0,870	8,11	13.324,49	95	100,0	0,0	6,5	5,8
CAIEIRAS	0,781	0,303	3,220	21,16	10.978,50	3051	95,5	1,8	6,4	6
CAMPINAS	0,805	0,277	3,540	18,93	18.889,31	22178	78,7	6,9	6	5,6
CAMPOS DO JORDAO	0,749	0,262	3,700	15,35	11.631,67	1355	83,5	2,9	6,8	6,5
CAPAO BONITO	0,721	0,328	7,970	13,89	9.396,68	1617	79,4	3,2	6,7	6,6
CERQUEIRA CESAR	0,729	0,252	4,290	15,09	10.495,74	580	62,5	0,0	6,4	6,2
COSMÓPOLIS	0,769	0,205	2,410	18,9	9.525,69	1762	81,7	3,7	6,6	6,6
COSMORAMA	0,722	0,215	12,48	13,78	9.371,25	254	69,4	0,0	6,9	6,6
DOLCINÓPOLIS	0,742	0,23	8,930	17,77	10.362,99	56	100,0	0,0	6,4	5,9
EMBU-GUACU	0,749	0,336	5,870	15,14	9.279,71	2132	87,9	3,3	6,4	6,3
ESTIVA GERBI	0,74	0,162	2,850	18,33	9.112,77	311	93,6	0,0	5,6	6
FRANCA	0,78	0,187	2,870	21,71	9.774,15	8096	46,6	3,7	7,1	7
FRANCISCO MORATO	0,703	0,366	7,390	9,99	8.387,24	6654	90,8	4,6	6,1	5,9
GETULINA	0,717	0,215	6,650	11,41	11.343,32	236	75,0	25,0	6,2	5,2
GUARA	0,718	0,356	4,270	14,91	9.903,26	418	81,2	0,0	6,5	6,1
GUARATINGUETA	0,798	0,179	4,520	20,67	10.612,45	2766	67,9	2,2	6,6	6,4
GUARUJA	0,751	0,285	6,600	10,86	15.212,43	8527	78,5	3,3	6,1	5,8
IARAS	0,674	0,367	9,510	10,05	9.350,34	158	50,0	25,0	6,4	5,8
IBATE	0,703	0,298	3,200	19,54	8.174,22	1147	80,0	13,3	7	6,5
IBIRA	0,74	0,206	1,460	15,5	9.593,68	342	62,2	13,3	7,3	7,3
ILHABELA	0,756	0,224	6,990	13,19	14.652,60	1151	66,2	3,5	6,3	6,1
INUBIA PAULISTA	0,759	0,2	2,520	16,51	11.818,01	83	100,0	0,0	6,9	6,5
IPAUSSU	0,727	0,263	3,120	18,59	9.525,84	475	45,8	12,5	6,3	6,3
IPERO	0,719	0,271	4,850	13,46	9.114,11	993	40,0	10,0	5,8	5,5
ITAJÓBI	0,73	0,215	6,170	18,76	9.422,55	426	71,5	0,0	7,3	7,1
ITANHAEM	0,745	0,25	6,240	14,18	9.826,68	3551	41,3	3,2	6,3	6,1

ITAPETININGA	0,763	0,233	3,950	16,63	9.519,58	4501	94,5	3,7	6,5	6,4
ITAPIRA	0,762	0,184	2,530	20,4	12.019,08	1527	97,6	2,4	6,6	6,5
ITARARE	0,703	0,312	5,510	15,15	9.411,52	1472	64,0	0,0	6,6	6
ITIRAPINA	0,724	0,274	1,900	21,02	11.277,64	457	79,2	20,8	7,2	6,4
ITUPEVA	0,762	0,179	3,470	19,88	13.627,64	1860	83,4	3,1	6,7	6,2
JACAREI	0,777	0,22	2,940	17,96	10.879,54	5823	86,3	11,1	6,6	6,2
JACUPIRANGA	0,717	0,263	11,39	11,64	9.860,68	540	95,7	0,0	6,5	5,8
JAU	0,778	0,161	2,290	20,92	11.176,01	2911	95,9	4,1	6,6	6,4
JOANOPOLIS	0,699	0,273	8,280	15,35	9.896,26	367	75,0	8,3	7,2	6,2
JOSE BONIFACIO	0,777	0,19	3,120	15,97	9.929,05	897	87,6	4,1	6,3	6,2
JUMIRIM	0,741	0,143	2,390	13,94	10.160,13	115	61,1	0,0	6,7	6,9
LEME	0,744	0,303	4,050	16,46	10.397,55	2564	91,2	2,0	6,9	6,6
LENCOIS PAULISTA	0,764	0,183	1,690	22,54	10.235,51	1791	84,1	1,8	6,7	6,5
LINS	0,786	0,18	3,470	18,85	10.786,60	1381	92,2	2,6	6,8	6,4
LOUVEIRA	0,777	0,132	2,890	16,52	11.948,01	1410	85,1	6,0	7,4	6,7
LUIZIANIA	0,702	0,329	9,340	5,73	8.999,02	140	100,0	0,0	7,9	7
MAGDA	0,753	0,181	4,170	15,38	11.931,08	72	100,0	0,0	7,1	6,6
MAIRIPORA	0,788	0,225	5,040	16,34	10.648,38	2741	92,4	3,0	6,7	6,6
MARTINOPOLIS	0,721	0,277	4,710	15,62	10.708,46	647	84,9	6,0	7,2	6,5
MAUA	0,766	0,315	3,990	15,98	11.348,50	10256	68,4	26,3	6,7	6,1
MIRACATU	0,697	0,322	13,96	6,31	9.467,87	654	88,9	5,5	6,2	6
MIRANDOPOLIS	0,751	0,27	2,360	16,26	11.892,43	512	100,0	0,0	6,3	6,2
MOCOCA	0,762	0,213	4,180	16,85	11.247,93	1588	96,0	1,3	6,2	5,8
MONTE ALEGRE DO SUL	0,759	0,141	0,730	33,09	10.822,19	255	66,6	0,0	6,3	6,4
MONTEIRO LOBATO	0,71	0,333	3,900	13,27	11.564,03	143	100,0	0,0	5,9	5,8
MORRO AGUDO	0,712	0,301	2,710	15,29	10.551,96	843	83,3	0,0	6,2	6
MOTUCA	0,741	0,229	1,710	15,26	10.562,48	114	47,2	0,0	6,4	6,9
MURUTINGA DO SUL	0,726	0,207	1,930	14,29	11.209,54	100	100,0	0,0	7	6,4
NOVA ALIANCA	0,738	0,197	2,080	16,38	8.924,28	171	100,0	0,0	6,7	7
NOVA EUROPA	0,765	0,246	3,220	14,33	9.854,29	300	57,2	4,7	6,8	6,6
NOVAIS	0,719	0,324	5,320	8,91	8.864,83	158	61,1	16,7	7,3	6,9
NOVO HORIZONTE	0,753	0,211	2,000	19,16	10.030,78	1155	90,7	0,0	7,5	6,7
NUPORANGA	0,746	0,168	1,820	17,17	10.017,15	155	80,0	0,0	7,1	6,1
OLIMPIA	0,773	0,2	2,220	20,09	10.733,72	1638	95,0	3,7	6,9	6,9
OSCAR BRESSANE	0,749	0,173	5,850	23,27	11.819,49	73	83,3	0,0	7,1	7,1
OSVALDO CRUZ	0,762	0,199	2,160	19,73	10.506,99	736	100,0	0,0	6,9	6,5
OUROESTE	0,77	0,19	1,820	15,51	10.411,04	247	85,7	0,0	6,5	6,8
PARAISO	0,749	0,24	2,350	14,85	10.488,79	174	66,7	0,0	6,7	6,6
PARDINHO	0,727	0,194	4,070	20,33	11.223,22	236	80,0	0,0	5,7	5,2
PAULINIA	0,795	0,211	1,880	29,67	19.633,78	2090	88,5	4,1	6,6	6,3
PAULISTANIA	0,718	0,216	3,290	15,5	13.641,01	66	100,0	0,0	7,2	6,9
PAULO DE FARIA	0,725	0,283	4,210	11,9	10.592,75	206	83,4	0,0	6,7	6,3
PEDRO DE TOLEDO	0,696	0,277	12,20	12,98	9.622,70	345	97,0	0,0	6,1	6,1
PERUIBE	0,749	0,245	8,320	14,31	11.171,34	2117	84,7	7,6	6	5,9
PIRACICABA	0,785	0,24	3,260	18,73	11.944,23	9457	92,4	0,0	6,9	6,5
PLANALTO	0,719	0,19	12,07	13,12	12.565,68	139	66,6	0,0	6,3	6
POA	0,771	0,302	3,180	20,21	9.816,02	3866	76,5	2,3	6,3	7,2
PORANGABA	0,703	0,264	5,490	14,95	9.808,86	282	100,0	0,0	6,1	5,9
PRAIA GRANDE	0,754	0,319	5,010	14,77	10.870,95	9348	43,1	5,5	6,6	6,1
QUADRA	0,678	0,188	3,690	18,48	10.240,11	169	66,7	0,0	6,4	5,8
QUELUZ	0,722	0,3	7,090	12,71	10.394,11	262	33,4	0,0	6	5,3
QUINTANA	0,732	0,308	2,750	18,77	8.323,10	211	75,0	0,0	7,3	6,5
RAFARD	0,745	0,196	3,020	20,69	9.893,43	291	66,7	0,0	6,5	6,3
RANCHARIA	0,751	0,191	3,960	18,15	9.895,26	760	90,9	4,6	7	6,7
REGISTRO	0,754	0,239	8,720	13,13	10.313,79	1555	91,4	1,7	7	6,5
RIBEIRAO BONITO	0,712	0,248	6,460	14,23	9.348,71	308	80,0	0,0	6	5,8
RIBEIRAO GRANDE	0,705	0,286	15,07	10,19	9.424,55	280	93,9	0,0	6,4	6,7
ROSEIRA	0,737	0,202	3,800	17,83	9.294,70	334	60,0	10,0	6,4	6,3
SALTO DE PIRAPORA	0,729	0,315	4,200	16,32	9.874,97	1206	91,6	0,0	6,6	6,1
SALTO GRANDE	0,704	0,306	4,170	9,53	9.125,71	234	80,0	0,0	6,7	6,3
SANTA CRUZ DO RIO PARDO	0,762	0,198	3,340	20,09	10.528,28	1142	78,2	5,4	7,1	6,7
SANTA FE DO SUL	0,784	0,174	2,160	24,42	9.247,56	808	84,1	3,2	6,6	6,4
SANTA GERTRUDES	0,737	0,162	1,640	17,03	10.870,03	749	68,8	6,2	6,7	6,8
SANTA MARIA DA SERRA	0,686	0,248	4,530	15,35	9.017,65	179	77,8	11,1	6,4	6,2
SANTO ANASTACIO	0,753	0,239	3,060	11,08	11.304,48	320	95,3	0,0	6,6	6,1
SANTO ANTONIO DO ARACANGUA	0,757	0,246	3,550	13,51	10.821,92	290	66,7	0,0	6,4	6,4
SANTO ANTONIO DO JARDIM	0,714	0,17	3,540	22,28	10.105,55	201	100,0	0,0	7,4	6,2
SANTO ANTONIO DO PINHAL	0,706	0,234	3,960	15,54	9.960,56	198	68,3	0,0	6,5	6,6
SAO CAETANO DO SUL	0,862	0,183	0,710	41,07	17.020,16	3649	81,1	1,0	7,3	7
SAO CARLOS	0,805	0,187	2,580	24,28	13.285,94	5507	90,3	8,1	7,3	7
SAO JOAO DA BOA VISTA	0,797	0,16	2,130	21,55	11.238,09	1692	91,2	0,0	6,9	6,6
SAO LOURENCO DA SERRA	0,728	0,267	8,290	15,14	10.109,31	422	92,3	7,7	6,4	6,1
SAO PAULO	0,805	0,291	5,370	13,51	18.005,05	233700	63,2	9,4	6,3	5,9
SAO PEDRO DO TURVO	0,703	0,212	5,800	14,51	9.792,70	227	100,0	0,0	7,7	7,3
SERRA AZUL	0,686	0,321	5,480	14,66	10.563,57	308	83,4	11,1	5,5	5
SERTAOZINHO	0,761	0,186	3,850	17,36	10.650,27	3253	76,1	6,5	6,9	6,3
SETE BARRAS	0,673	0,303	10,91	9,09	9.265,26	530	92,7	0,0	6	6,1
SOCORRO	0,729	0,223	3,590	19,35	11.107,62	898	100,0	0,0	7,4	7,1
SUD MENNUCCI	0,747	0,212	2,680	18,83	9.732,52	204	66,6	0,0	6,9	6,3
SUMARE	0,762	0,244	2,600	18,05	10.191,35	7716	34,4	9,5	6,3	6
SUZANO	0,765	0,333	4,330	16,75	10.107,53	9364	74,2	7,7	6,4	6
TABATINGA	0,704	0,274	3,790	14,32	8.906,50	400	88,0	0,0	6,5	6,4
TAGUAI	0,709	0,216	4,790	11,31	8.562,86	415	100,0	0,0	7,7	7,5
TAIACU	0,71	0,234	6,360	7,15	8.994,79	136	75,0	25,0	6,7	6,1

TAIUVA	0,76	0,248	4,200	18,15	9.670,32	147	100,0	0,0	6,4	5,8
TAPIRAI	0,681	0,325	11,10	11,89	8.891,58	294	100,0	0,0	6,5	6,2
TATUI	0,752	0,188	3,540	16,23	10.159,27	3143	91,7	1,8	6,4	6,2
TEODORO SAMPAIO	0,741	0,285	5,440	14,17	8.886,32	673	80,0	6,7	6,8	6,5
TREMEMBE	0,785	0,213	4,710	13,86	11.057,78	973	55,5	5,6	6,4	5,9
TUIUTI	0,728	0,235	4,530	11,35	8.775,96	200	33,3	0,0	6,8	6
UBATUBA	0,751	0,236	9,110	11,35	10.383,67	2599	83,0	4,1	6,2	6
UCHOA	0,721	0,301	1,050	24,14	9.676,51	274	71,5	0,0	6,8	6,2
VALINHOS	0,819	0,179	1,640	28,92	16.253,66	2191	74,3	2,0	6,5	6,4

¹ Dados do Censo Populacional de 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta/planilha>. Acesso em: 20 abr. 2025

² Dados do Censo Populacional de 2010. Disponível em: <https://ivs.ipea.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2025

³ Dados de 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2021/nivel_socioeconomico/INSE_2021_municipios.xlsx. Acesso em: 20 abr. 2025

⁴ Dados do ano de 2023 disponíveis em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/2023-1/AnexoIIIPortariaInterm.n7de29.12.2023.pdf>. Dados do ano de 2024 disponíveis em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/2024/AnexoIIIPortariaInterm.n6de28.12.2023.pdf>. Dados do ano de 2025 disponíveis em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/2024/AnexoIIIPortariaInterm.n14de27.12.2024.pdf>. Todos acessados em: 20 abr. 2025

⁵ Dados do ano de 2022 disponíveis em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2022/ICG_2022_MUNICIPIOS.zip. Dados do ano de 2023 disponíveis em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2023/ICG_2023_MUNICIPIOS.zip. Dados do ano de 2024 disponíveis em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2024/ICG_2024_MUNICIPIOS.zip. Todos acessados em: 20 abr. 2025

⁶ Disponível em: https://download.inep.gov.br/ideb/resultados/divulgacao_anos_iniciais_municipios_2023.zip. Acesso em: 20 abr. 2025

APÊNDICE C – Relação dos municípios paulistas com indicadores socioeconômicos e educacionais normalizados pela técnica z-score, por municípios-paradigma e municípios passíveis de pareamento

Municípios-paradigma										
Ente Federado	IDHM (z)	IVS (z)	Inse - N 1 e 2 (z)	Inse - N 7-8 (z)	Média VAAT (z)	Quant Alunos Inse (z)	ICG Níveis 1-2 (z)	ICG Níveis 5-6 (z)	IDEB 2019 (z)	IDEB 2023 (z)
ECHAPORA	0,169	0,195	0,539	-0,539	0,441	-0,154	0,999	-0,524	2,005	2,248
IACANGA	0,169	-0,152	0,233	-0,637	-0,243	-0,143	-0,199	-0,524	0,808	-0,097
ITAI	-0,817	2,026	0,746	-1,023	0,247	-0,100	0,799	-0,072	-1,388	-0,819
JUNDIAI	2,541	-0,614	-0,711	1,520	2,792	0,857	0,290	-0,433	0,808	1,166
LUTECIA	-0,602	0,475	-0,232	-0,251	1,161	-0,162	-4,992	13,048	-0,589	0,805
MARINOPOLIS	-0,263	-1,554	-0,244	0,032	0,472	-0,167	0,999	-0,524	2,803	-1,360
PALMARES PAULISTA	-0,540	0,277	0,130	-0,837	-0,930	-0,138	0,999	-0,524	-0,190	1,346
PALMEIRA DOESTE	0,415	-0,515	-0,310	-0,294	0,169	-0,149	0,999	-0,524	0,209	0,985
PITANGUEIRAS	-0,509	0,409	0,251	-1,100	-0,360	-0,060	-1,397	0,381	0,409	0,444
PRADOPOLIS	-0,201	0,525	0,048	1,065	-0,321	-0,126	-0,778	0,992	-1,188	-1,180
PRESIDENTE EPITACIO	0,323	0,310	-0,283	-0,678	-0,803	-0,068	-0,101	-0,524	0,009	0,985
RINCAO	-0,170	-0,234	0,211	0,287	-0,327	-0,145	-0,001	-0,524	-1,986	-0,639
ROSANA	0,754	1,152	-0,932	-0,382	0,613	-0,121	-0,139	0,118	0,608	0,624
SALTINHO	1,586	-1,933	-1,291	3,130	-0,008	-0,148	-0,499	0,607	1,007	0,985
SANTA RITA DO PASSA QUATRO	1,093	-0,663	-0,672	1,210	0,226	-0,123	0,999	-0,524	0,608	1,166
SANTOS	3,096	-1,158	-0,065	-0,788	5,436	0,580	-0,505	1,259	-1,587	-1,000
SAO JOSE DO BARREIRO	-1,711	0,591	4,353	-2,188	0,203	-0,160	-2,995	2,190	-1,188	-0,639
SAO SEBASTIAO DA GRAMA	-1,187	-0,630	0,157	-1,037	-1,086	-0,144	-0,599	-0,524	0,608	0,263
TAMBAU	-0,263	-0,333	0,048	-0,351	-0,162	-0,122	0,548	0,498	-1,787	-0,639
TERRA ROXA	0,292	0,789	-0,219	-0,180	-0,932	-0,147	-1,663	-0,524	0,009	0,444
TURIUBA	0,354	-2,098	-0,441	-0,180	1,784	-0,166	0,001	-0,524	0,009	0,263
Municípios de pareamento										
ADAMANTINA	1,555	-1,092	-0,781	1,402	0,544	-0,102	0,568	0,453	0,409	0,083
AGUAI	-0,756	0,756	0,281	0,016	-0,660	-0,079	0,542	0,259	-0,789	-1,000
ÁGUAS DA PRATA	1,278	-0,977	-0,313	1,677	0,263	-0,158	0,999	-0,524	0,009	-0,278
ÁGUAS DE SAO PEDRO	3,527	-2,098	-1,020	5,612	0,396	-0,158	0,999	-0,524	1,606	1,166
ALAMBARI	-0,848	-0,614	-0,401	-0,533	-0,185	-0,153	0,999	-0,524	-0,190	-0,458
ALUMINIO	0,816	0,195	0,048	0,061	0,032	-0,131	-0,419	-0,524	0,209	-1,000
ALVARES FLORENCE	-0,355	-0,828	-0,292	0,520	0,737	-0,164	-1,002	-0,524	0,009	2,609
ALVARO DE CARVALHO	-1,588	0,624	-0,037	-0,974	0,045	-0,163	0,999	-0,524	-0,589	0,083
AMERICANA	2,202	-1,504	-0,954	1,579	1,430	0,342	0,280	-0,524	0,409	0,624
AMERICO BRASILIENSE	0,354	0,475	-0,605	-0,284	-0,846	-0,065	-0,227	0,403	0,608	0,263
AMPARO	1,401	-1,455	-0,599	0,942	0,984	0,004	0,781	-0,198	-0,190	-0,458
ANALANDIA	0,446	-0,762	-0,232	1,183	-0,024	-0,161	-1,663	-0,524	-0,789	-0,097
ANGATUBA	-0,633	-0,201	-0,280	0,393	-0,960	-0,094	-2,013	-0,524	0,808	0,263
ANHEMBI	-0,571	-0,482	0,245	0,004	-0,208	-0,151	-2,196	-0,524	-0,988	-1,360
ARACARIGUAMA	-1,095	-0,086	0,421	-0,923	0,115	-0,111	-0,551	0,173	-0,589	-1,721
ARACATUBA	1,494	-1,125	-0,580	0,704	-0,166	0,239	0,278	0,770	0,608	0,805
ARAMINA	0,015	-1,208	-0,917	-0,909	0,539	-0,155	0,999	-0,524	-0,988	-1,360
ARTUR NOGUEIRA	0,292	0,327	-0,471	0,279	-0,658	-0,018	0,250	0,046	0,009	-0,097
ARUJA	1,370	1,102	-0,468	1,136	0,161	0,117	0,182	0,164	0,808	-0,097
BARRINHA	-0,448	1,680	-0,244	-0,370	-1,082	-0,073	-0,962	0,213	-0,589	-0,639
BARUERI	1,432	0,954	-0,429	1,344	3,495	1,190	-1,847	0,281	0,209	-0,097
BAURU	1,894	-0,531	-0,505	1,334	0,729	0,603	0,576	-0,524	-0,988	-1,000
BENTO DE ABREU	0,138	0,046	0,624	-0,774	1,523	-0,163	0,999	-0,524	1,406	-0,458
BERTIOGA	-0,294	-0,267	0,233	-0,786	2,942	0,036	-0,599	0,530	-0,190	-0,278
BIRITIBA MIRIM	-0,848	0,624	0,706	-0,845	-0,814	-0,092	0,200	0,376	-1,388	-1,541
BOFETE	-1,064	0,459	0,533	0,714	-0,058	-0,141	-1,459	1,326	-1,787	-0,097
BOITUVA	1,247	-0,779	-0,653	0,942	-0,663	-0,001	-0,561	-0,103	0,409	0,083
BOM JESUS DOS PERDOES	-0,817	-0,548	-0,004	0,010	-0,442	-0,090	0,470	0,675	0,209	-0,458
BOREBI	-1,064	-0,383	0,903	-0,817	-0,483	-0,160	-0,998	-0,524	-2,186	-0,097
CABRALIA PAULISTA	-1,403	1,003	-0,232	0,522	0,153	-0,154	-1,997	-0,524	0,209	-0,458
CAFELANDIA	0,076	0,145	-0,447	0,500	-0,351	-0,124	0,250	0,042	-0,589	-0,458
CAIABU	-0,324	1,036	-1,181	-1,619	1,360	-0,163	0,999	-0,524	-0,190	-1,180
CAIEIRAS	1,278	1,036	-0,468	0,940	0,089	0,146	0,732	-0,280	-0,390	-0,819
CAMPINAS	2,018	0,607	-0,371	0,502	4,374	2,142	-0,277	0,413	-1,188	-1,541
CAMPOS DO JORDAO	0,292	0,360	-0,323	-0,200	0,443	-0,031	0,011	-0,126	0,409	0,083
CAPAO BONITO	-0,571	1,449	0,973	-0,486	-0,768	-0,004	-0,237	-0,085	0,209	0,263

CERQUEIRA CESAR	-0,324	0,195	-0,144	-0,251	-0,172	-0,112	-1,248	-0,524	-0,390	-0,458
COSMOPOLIS	0,908	-0,581	-0,714	0,497	-0,698	0,011	-0,097	-0,026	0,009	0,263
COSMORAMA	-0,540	-0,416	2,342	-0,507	-0,781	-0,146	-0,834	-0,524	0,608	0,263
DOLCINOPOLIS	0,076	-0,168	1,264	0,275	-0,244	-0,167	0,999	-0,524	-0,390	-1,000
EMBU-GUACU	0,292	1,581	0,336	-0,241	-0,831	0,050	0,274	-0,076	-0,390	-0,278
ESTIVA GERBI	0,015	-1,290	-0,580	0,385	-0,921	-0,140	0,618	-0,524	-1,986	-0,819
FRANCA	1,247	-0,878	-0,574	1,047	-0,563	0,672	-2,202	-0,017	1,007	0,985
FRANCISCO MORATO	-1,126	2,076	0,797	-1,250	-1,314	0,522	0,448	0,100	-0,988	-1,000
GETULINA	-0,694	-0,416	0,573	-0,972	0,287	-0,148	-0,499	2,869	-0,789	-2,263
GUARA	-0,663	1,911	-0,150	-0,286	-0,493	-0,129	-0,129	-0,524	-0,190	-0,639
GUARATINGUETA	1,802	-1,010	-0,074	0,844	-0,109	0,116	-0,924	-0,225	0,009	-0,097
GUARUJA	0,354	0,739	0,557	-1,080	2,382	0,717	-0,291	-0,081	-0,988	-1,180
IARAS	-2,019	2,092	1,440	-1,239	-0,793	-0,156	-1,997	2,869	-0,390	-1,180
IBATE	-1,126	0,954	-0,474	0,622	-1,430	-0,053	-0,199	1,281	0,808	0,083
IBIRA	0,015	-0,564	-1,002	-0,170	-0,661	-0,137	-1,264	1,286	1,406	1,527
ILHABELA	0,508	-0,267	0,676	-0,623	2,079	-0,052	-1,028	-0,049	-0,589	-0,639
INUBIA PAULISTA	0,600	-0,663	-0,681	0,028	0,544	-0,164	0,999	-0,524	0,608	0,083
IPAUSSU	-0,386	0,376	-0,499	0,436	-0,698	-0,123	-2,246	1,173	-0,589	-0,278
IPERO	-0,633	0,508	0,026	-0,570	-0,921	-0,069	-2,598	0,838	-1,587	-1,721
ITAJOBI	-0,294	-0,416	0,427	0,469	-0,754	-0,128	-0,708	-0,524	1,406	1,166
ITANHAEM	0,169	0,162	0,448	-0,429	-0,535	0,198	-2,520	-0,090	-0,589	-0,639
ITAPETININGA	0,723	-0,119	-0,247	0,051	-0,701	0,297	0,672	-0,017	-0,190	-0,097
ITAPIRA	0,692	-0,927	-0,678	0,791	0,653	-0,013	0,855	-0,198	0,009	0,083
ITARARE	-1,126	1,185	0,227	-0,239	-0,760	-0,019	-1,158	-0,524	0,009	-0,819
ITIRAPINA	-0,478	0,558	-0,869	0,912	0,251	-0,125	-0,249	2,304	1,207	-0,097
ITUPEVA	0,692	-1,010	-0,392	0,689	1,524	0,022	0,003	-0,103	0,209	-0,458
JACAREI	1,155	-0,333	-0,553	0,312	0,036	0,435	0,178	0,978	0,009	-0,458
JACUPIRANGA	-0,694	0,376	2,011	-0,927	-0,516	-0,116	0,742	-0,524	-0,190	-1,180
JAU	1,186	-1,306	-0,750	0,893	0,196	0,131	0,752	0,037	0,009	-0,097
JOANOPOLIS	-1,249	0,541	1,067	-0,200	-0,497	-0,134	-0,499	0,607	1,207	-0,458
JOSE BONIFACIO	1,155	-0,828	-0,499	-0,078	-0,479	-0,079	0,254	0,032	-0,589	-0,458
JUMIRIM	0,045	-1,603	-0,720	-0,476	-0,354	-0,160	-1,330	-0,524	0,209	0,805
LEME	0,138	1,036	-0,216	0,018	-0,225	0,095	0,472	-0,248	0,608	0,263
LENCOIS PAULISTA	0,754	-0,944	-0,932	1,210	-0,313	0,014	0,047	-0,275	0,209	0,083
LINS	1,432	-0,993	-0,392	0,487	-0,015	-0,028	0,532	-0,171	0,409	-0,097
LOUVEIRA	1,155	-1,785	-0,568	0,030	0,614	-0,025	0,106	0,286	1,606	0,444
LUIZIANIA	-1,156	1,465	1,389	-2,086	-0,983	-0,158	0,999	-0,524	2,604	0,985
MAGDA	0,415	-0,977	-0,180	-0,194	0,605	-0,165	0,999	-0,524	1,007	0,263
MAIRIPORA	1,494	-0,251	0,084	-0,005	-0,090	0,114	0,546	-0,117	0,209	0,263
MARTINOPOLIS	-0,571	0,607	-0,016	-0,147	-0,057	-0,105	0,096	0,290	1,207	0,083
MAUA	0,816	1,234	-0,235	-0,076	0,290	0,898	-0,894	3,050	0,209	-0,639
MIRACATU	-1,310	1,350	2,791	-1,972	-0,729	-0,104	0,334	0,222	-0,789	-0,819
MIRANDOPOLIS	0,354	0,492	-0,729	-0,021	0,584	-0,119	0,999	-0,524	-0,589	-0,458
MOCOCA	0,692	-0,449	-0,177	0,095	0,235	-0,007	0,759	-0,343	-0,789	-1,180
MONTE ALEGRE DO SUL	0,600	-1,636	-1,224	3,279	0,005	-0,146	-1,002	-0,524	-0,589	-0,097
MONTEIRO LOBATO	-0,910	1,531	-0,262	-0,607	0,406	-0,158	0,999	-0,524	-1,388	-1,180
MORRO AGUDO	-0,848	1,003	-0,623	-0,211	-0,142	-0,085	-0,001	-0,524	-0,789	-0,819
MOTUCA	0,045	-0,185	-0,926	-0,217	-0,136	-0,161	-2,164	-0,524	-0,390	0,805
MURUTINGA DO SUL	-0,417	-0,548	-0,860	-0,407	0,214	-0,162	0,999	-0,524	0,808	-0,097
NOVA ALIANCA	-0,047	-0,713	-0,814	0,002	-1,023	-0,155	0,999	-0,524	0,209	0,985
NOVA EUROPA	0,785	0,096	-0,468	-0,400	-0,520	-0,141	-1,565	0,118	0,409	0,263
NOVAIS	-0,633	1,383	0,169	-1,462	-1,056	-0,156	-1,330	1,738	1,406	0,805
NOVO HORIZONTE	0,415	-0,482	-0,838	0,547	-0,424	-0,052	0,444	-0,524	1,805	0,444
NUPORANGA	0,199	-1,191	-0,893	0,157	-0,432	-0,156	-0,199	-0,524	1,007	-0,639
OLIMPIA	1,031	-0,663	-0,772	0,730	-0,043	-0,002	0,702	-0,017	0,608	0,805
OSCAR BRESSANE	0,292	-1,109	0,330	1,353	0,545	-0,165	0,001	-0,524	1,007	1,166
OSVALDO CRUZ	0,692	-0,680	-0,790	0,659	-0,166	-0,096	0,999	-0,524	0,608	0,083
OUROESTE	0,939	-0,828	-0,893	-0,168	-0,218	-0,147	0,142	-0,524	-0,190	0,624
PARAISO	0,292	-0,003	-0,732	-0,298	-0,176	-0,154	-0,996	-0,524	0,209	0,263
PARDINHO	-0,386	-0,762	-0,210	0,777	0,222	-0,148	-0,199	-0,524	-1,787	-2,263
PAULINIA	1,709	-0,482	-0,875	2,608	4,777	0,046	0,308	0,032	0,009	-0,278
PAULISTANIA	-0,663	-0,399	-0,447	-0,170	1,531	-0,166	0,999	-0,524	1,207	0,805
PAULO DE FARIA	-0,448	0,706	-0,168	-0,876	-0,120	-0,151	0,003	-0,524	0,209	-0,278
PEDRO DE TOLEDO	-1,341	0,607	2,257	-0,664	-0,645	-0,137	0,819	-0,524	-0,988	-0,639
PERUIBE	0,292	0,079	1,079	-0,403	0,194	0,048	0,084	0,512	-1,188	-1,000
PIRACICABA	1,401	-0,003	-0,456	0,463	0,612	0,814	0,542	-0,524	0,608	0,083
PLANALTO	-0,633	-0,828	2,217	-0,637	0,949	-0,158	-1,002	-0,524	-0,589	-0,819
POA	0,970	1,020	-0,480	0,753	-0,540	0,231	-0,409	-0,216	-0,589	1,346
PORANGABA	-1,126	0,393	0,221	-0,278	-0,544	-0,143	0,999	-0,524	-0,988	-1,000
PRAIA GRANDE	0,446	1,300	0,075	-0,313	0,031	0,803	-2,412	0,227	0,009	-0,639
QUADRA	-1,896	-0,861	-0,326	0,414	-0,311	-0,155	-0,996	-0,524	-0,390	-1,180

QUELUZ	-0,540	0,987	0,706	-0,717	-0,227	-0,145	-2,991	-0,524	-1,188	-2,082
QUINTANA	-0,232	1,119	-0,611	0,471	-1,349	-0,150	-0,499	-0,524	1,406	0,083
RAFARD	0,169	-0,729	-0,529	0,847	-0,499	-0,142	-0,998	-0,524	-0,190	-0,278
RANCHARIA	0,354	-0,812	-0,244	0,349	-0,498	-0,093	0,454	0,100	0,808	0,444
REGISTRO	0,446	-0,020	1,201	-0,635	-0,271	-0,010	0,486	-0,289	0,808	0,083
RIBEIRAO BONITO	-0,848	0,129	0,515	-0,419	-0,794	-0,140	-0,199	-0,524	-1,188	-1,180
RIBEIRAO GRANDE	-1,064	0,756	3,128	-1,211	-0,753	-0,143	0,636	-0,524	-0,390	0,444
ROSEIRA	-0,078	-0,630	-0,292	0,287	-0,823	-0,138	-1,397	0,833	-0,390	-0,278
SALTO DE PIRAPORA	-0,324	1,234	-0,171	-0,009	-0,509	-0,047	0,496	-0,524	0,009	-0,639
SALTO GRANDE	-1,095	1,086	-0,180	-1,341	-0,914	-0,148	-0,199	-0,524	0,209	-0,278
SANTA CRUZ DO RIO PARDO	0,692	-0,696	-0,432	0,730	-0,155	-0,053	-0,307	0,209	1,007	0,444
SANTA FE DO SUL	1,370	-1,092	-0,790	1,579	-0,848	-0,088	0,049	-0,094	0,009	-0,097
SANTA GERTRUDES	-0,078	-1,290	-0,948	0,130	0,030	-0,094	-0,870	0,318	0,209	0,624
SANTA MARIA DA SERRA	-1,649	0,129	-0,071	-0,200	-0,973	-0,154	-0,331	0,983	-0,390	-0,458
SANTO ANASTACIO	0,415	-0,020	-0,517	-1,037	0,266	-0,139	0,716	-0,524	0,009	-0,639
SANTO ANTONIO DO ARACANGUA	0,538	0,096	-0,368	-0,560	0,004	-0,142	-0,996	-0,524	-0,390	-0,097
SANTO ANTONIO DO JARDIM	-0,787	-1,158	-0,371	1,159	-0,384	-0,152	0,999	-0,524	1,606	-0,458
SANTO ANTONIO DO PINHAL	-1,033	-0,102	-0,244	-0,162	-0,462	-0,152	-0,902	-0,524	-0,190	0,263
SAO CAETANO DO SUL	3,774	-0,944	-1,230	4,843	3,362	0,208	-0,133	-0,388	1,406	0,985
SAO CARLOS	2,018	-0,878	-0,662	1,551	1,339	0,402	0,416	0,580	1,406	0,985
SAO JOAO DA BOA VISTA	1,771	-1,323	-0,799	1,016	0,230	0,004	0,472	-0,524	0,608	0,263
SAO LOURENCO DA SERRA	-0,355	0,442	1,070	-0,241	-0,382	-0,128	0,538	0,521	-0,390	-0,639
SAO PAULO	2,018	0,838	0,184	-0,560	3,895	24,212	-1,208	0,756	-0,589	-1,000
SAO PEDRO DO TURVO	-1,126	-0,465	0,315	-0,364	-0,553	-0,149	0,999	-0,524	2,205	1,527
SERRA AZUL	-1,649	1,333	0,218	-0,335	-0,136	-0,140	0,003	0,978	-2,186	-2,623
SERTAOZINHO	0,662	-0,894	-0,277	0,195	-0,089	0,167	-0,433	0,363	0,608	-0,278
SETE BARRAS	-2,050	1,036	1,865	-1,427	-0,839	-0,117	0,560	-0,524	-1,188	-0,639
SOCORRO	-0,324	-0,284	-0,356	0,585	0,159	-0,079	0,999	-0,524	1,606	1,166
SUD MENNUCCI	0,230	-0,465	-0,632	0,483	-0,586	-0,151	-1,002	-0,524	0,608	-0,278
SUMARE	0,692	0,063	-0,656	0,330	-0,337	0,633	-2,929	0,765	-0,589	-0,819
SUZANO	0,785	1,531	-0,131	0,075	-0,383	0,805	-0,545	0,517	-0,390	-0,819
TABATINGA	-1,095	0,558	-0,295	-0,401	-1,033	-0,131	0,278	-0,524	-0,190	-0,097
TAGUAI	-0,941	-0,399	0,008	-0,992	-1,219	-0,129	0,999	-0,524	2,205	1,887
TAIACU	-0,910	-0,102	0,485	-1,807	-0,985	-0,158	-0,499	2,869	0,209	-0,639
TAIUVA	0,631	0,129	-0,171	0,349	-0,619	-0,157	0,999	-0,524	-0,390	-1,180
TAPIRAI	-1,803	1,399	1,923	-0,878	-1,041	-0,142	0,999	-0,524	-0,190	-0,458
TATUI	0,384	-0,861	-0,371	-0,027	-0,355	0,155	0,502	-0,280	-0,390	-0,458
TEODORO SAMPAIO	0,045	0,739	0,205	-0,431	-1,044	-0,102	-0,199	0,385	0,409	0,083
TREMEMBE	1,401	-0,449	-0,016	-0,492	0,132	-0,071	-1,667	0,236	-0,390	-1,000
TUIUTI	-0,355	-0,086	-0,071	-0,984	-1,104	-0,152	-2,995	-0,524	0,409	-0,819
UBATUBA	0,354	-0,069	1,319	-0,984	-0,233	0,099	-0,017	0,032	-0,789	-0,819
UCHOA	-0,571	1,003	-1,127	1,524	-0,616	-0,144	-0,710	-0,524	0,409	-0,458
VALINHOS	2,449	-1,010	-0,948	2,461	2,946	0,056	-0,539	-0,248	-0,190	-0,097

APÊNDICE D – Indicadores quantitativos selecionados para os cinco eixos de avaliação, considerando os municípios da amostra

Acesso ao Ensino Infantil

Município	Atendi- mento em cre- che da popula- ção de 0 a 3 anos (%)	Atendi- mento de pre- tos/par- dos 0 a 3 anos cre- ches (%)	Atendi- mento de bran- cos zero a três anos em creches (%)	Diferença acesso cre- ches 0 a 3 anos pre- tos/pardos e brancos (p.p.)	Atendi- mento em pré- escola da popu- lação de 4 e 5 anos (%)	Atendimento de pre- tos/pardos 4 e 5 anos pré-escola (%)	Atendi- mento de brancos 4 e 5 anos pré- escola (%)	Diferença acesso pré- escola pre- tos/pardos e brancos (p.p.)
Echaporã	43,83	39,28	43,56	-4,28	91,76	97,14	94,24	2,90
São Pedro do Turvo	59,37	57,35	47,59	9,76	91,96	86,82	95,62	-8,80
Itaí	31,31	27,72	37,06	-9,34	85,83	87,53	93,74	-6,21
Monteiro Lobato	36,72	31,42	31,95	-0,53	100,00	78,08	91,62	-13,54
Jundiá	48,46	39,4	47,63	-8,23	95,06	90,9	93,57	-2,67
Americana	51,32	51,42	49,95	1,47	89,33	88,64	91,83	-3,19
Pradópolis	59,94	44,87	46,3	-1,43	94,48	89,72	96,01	-6,29
Bofete	26,74	18,35	21,14	-2,79	95,97	100	81,11	18,89
Rincão	48,36	42,38	41,93	0,45	91,49	91,88	83,06	8,82
Ribeirão Bonito	48,50	43,68	32,44	11,24	99,23	96,36	100	-3,64
Rosana	45,67	20,7	42,6	-21,90	91,36	96,17	90,4	5,77
Campos do Jordão	62,66	55,5	49,28	6,22	97,03	88,37	95,19	-6,82
Tambaú	52,63	38,87	54,62	-15,75	90,62	87,86	97,9	-10,04
Peruíbe	48,70	42,78	26,84	15,94	100,00	88,25	87,86	0,39
Iacanga	47,05	31,66	43,46	-11,80	84,73	94,03	97,52	-3,49
Registro	41,24	27,05	35,88	-8,83	91,33	90,70	90,79	-0,09

Proficiência dos estudantes no 5º ano

Município	Profici- ência ade- quada em por- tuguês total (%)	Pre- tos/par- dos e indíge- nas com profici- ência ade- quada em por- tuguês (%)	Bran- cos e amare- los com profici- ência ade- quada em por- tuguês (%)	Dife- rença profici- ência ade- quada pre- tos/par- dos/ in- dígenas e bran- cos/ am- arelos PT (p.p.)	Baixo NSE com profici- ência ade- quada em por- tuguês (%)	Alto NSE com profici- ência ade- quada em por- tuguês (%)	Dife- rença profici- ência ade- quada baixo e alto NSE PT (p.p.)	Pre- tos/par- dos e indíge- nas de baixo NSE com profici- ência ade- quada PT (%)	Bran- cos e amare- los de alto NSE com profici- ência ade- quada PT (%)	Dife- rença profici- ência PPI baixo NSE e BA alto NSE em PT (p.p.)
Echaporã	88	83,33	96,88	-13,55	95,24	85,71	9,52	100,00	100,00	0,00
São Pedro do Turvo	82	74,29	86,15	-11,87	72,00	100,00	-28,00	61,54	100,00	-38,46
Itaí	57	58,47	57,71	0,76	49,33	59,46	-10,13	56,67	67,44	-10,78
Monteiro Lobato	62	62,50	61,11	1,39	80,00	66,67	13,33	85,71	70,00	15,71
Jundiá	77	74,97	79,48	-4,51	68,12	81,55	-13,43	67,46	85,57	-18,11
Americana	76	72,84	79,14	-6,30	71,37	85,79	-14,42	70,43	90,77	-20,33
Pradópolis	58	54,08	64,42	-10,34	48,21	75,00	-26,79	40,63	82,76	-42,13
Bofete	59	55,26	67,65	-12,38	55,56	53,33	2,22	58,06	60,00	-1,94
Rincão	49	49,21	54,00	-4,79	39,29	57,14	-17,86	38,89	66,67	-27,78
Ribeirão Bonito	58	61,22	51,28	9,94	61,29	55,88	5,41	66,67	58,33	8,33
Rosana	79	78,57	79,31	-0,74	68,00	83,33	-15,33	63,16	75,00	-11,84
Campos do Jordão	79	81,42	77,34	4,07	74,21	81,88	-7,67	74,68	80,90	-6,22
Tambaú	52	44,34	62,86	-18,52	41,86	65,85	-23,99	30,00	65,00	-35,00
Peruíbe	63	60,50	66,67	-6,17	54,84	70,61	-15,78	54,01	71,59	-17,58
Iacanga	76	75,00	77,97	-2,97	73,33	90,00	-16,67	76,92	91,67	-14,74
Registro	76	79,24	75,31	3,93	72,37	80,13	-7,76	81,82	86,76	-4,95

Município	Proficiência adequada em matemática total (%)	Pre-tos/pardos e indígenas com proficiência adequada em matemática (%)	Bran-cos e amare-los com profici-ência ade-quada em ma-temá-tica (%)	Dife-rença profici-ência ade-quada pre-tos/pardos e indige-nas e amare-los MT (p.p.)	Baixo NSE com profici-ência ade-quada em ma-temá-tica (%)	Alto NSE com profici-ência ade-quada em ma-temá-tica (%)	Dife-rença profici-ência ade-quada baixo e alto NSE MT (p.p.)	Pre-tos/pardos e indige-nas de baixo NSE com profici-ência ade-quada MT (%)	Bran-cos e amare-los de alto NSE com profici-ência ade-quada MT (%)	Dife-rença profici-ência PPI baixo NSE e BA alto NSE em MT (p.p.)
Echaporã	84,71	81,48	87,50	-6,02	76,19	90,48	-14,29	80,00	100,00	-20,00
São Pedro do Turvo	89,00	80,00	96,92	-16,92	76,00	96,00	-20,00	69,23	100,00	-30,77
Itaí	53,64	51,69	56,57	-4,88	44,00	54,05	-10,05	50,00	60,47	-10,47
Monteiro Lobato	56,67	62,50	52,78	9,72	60,00	66,67	-6,67	85,71	70,00	15,71
Jundiá	71,59	68,44	75,68	-7,24	58,94	79,16	-20,21	57,59	83,33	-25,74
Americana	73,55	70,91	76,56	-5,65	62,66	87,31	-24,65	59,13	92,31	-33,18
Pradópolis	53,99	48,98	61,54	-12,56	37,50	63,64	-26,14	28,13	72,41	-44,29
Bofete	47,71	39,47	55,88	-16,41	35,56	46,67	-11,11	32,26	40,00	-7,74
Rincão	45,83	42,86	54,00	-11,14	28,57	46,43	-17,86	27,78	55,56	-27,78
Ribeirão Bonito	51,45	53,06	48,72	4,34	48,39	55,88	-7,50	54,17	66,67	-12,50
Rosana	77,78	78,57	75,86	2,71	72,00	70,83	1,17	73,68	66,67	7,02
Campos do Jordão	67,80	68,58	67,98	0,61	57,86	73,83	-15,96	56,96	73,03	-16,07
Tambaú	43,33	43,40	42,86	0,54	34,88	51,22	-16,34	26,67	40,00	-13,33
Peruíbe	53,25	49,64	59,26	-9,62	46,54	58,77	-12,23	48,18	67,05	-18,87
Iacanga	71,43	66,67	76,27	-9,60	63,33	83,33	-20,00	61,54	91,67	-30,13
Registro	73,50	74,85	73,22	1,63	66,45	80,13	-13,69	69,32	82,35	-13,03

Distorção idade-série no 5º ano

Município	Distorção idade-série total (%)	Distorção idade-série pretos e pardos (%)	Distorção idade-série brancos (%)	Diferença DIS pretos/pardos e brancos (p.p)
Echaporã	0,77	0,00	1,03	-1,03
São Pedro do Turvo	7,00	17,63	7,17	10,47
Itaí	3,20	4,77	3,10	1,67
Monteiro Lobato	18,00	23,13	15,30	7,83
Jundiá	1,40	2,47	1,07	1,40
Americana	3,53	5,50	2,87	2,63
Pradópolis	4,67	6,47	4,40	2,07
Bofete	7,00	12,90	5,87	7,03
Rincão	2,63	4,30	2,40	1,90
Ribeirão Bonito	3,80	18,03	2,57	15,47
Rosana	2,27	4,60	1,80	2,80
Campos do Jordão	2,60	5,03	2,00	3,03
Tambaú	3,77	8,63	2,83	5,80
Peruíbe	9,53	10,83	8,43	2,40
Iacanga	1,57	2,03	1,30	0,73
Registro	2,83	4,50	2,03	2,47

Características do corpo docente

Município	Adequação da formação docente (%)	Professores com Pós-Graduação (%)	Professores com formação continuada (%)	Regularidade docente (%)	Contratação temporária (%)	Esforço docente (%)	Representatividade de professores negros em relação ao total (%)
Echaporã	96,67	70,50	41,17	33,30	44,77	1,90	33,33
São Pedro do Turvo	96,87	69,47	64,23	70,63	32,47	4,68	8,42
Itaí	96,67	54,37	38,00	100,00	6,63	3,00	9,93
Monteiro Lobato	98,50	58,27	21,13	26,67	27,80	5,75	5,77

Jundiá	99,53	63,50	63,77	55,53	8,90	1,25	20,04
Americana	97,67	76,43	79,20	86,73	13,93	1,25	11,97
Pradópolis	92,53	72,20	31,87	41,67	20,23	6,10	13,39
Bofete	91,90	47,93	41,30	66,70	22,57	6,37	4,73
Rincão	93,53	49,30	38,57	94,47	31,63	3,65	3,28
Ribeirão Bonito	99,40	59,40	27,27	88,87	23,00	3,95	3,03
Rosana	98,67	70,97	53,27	47,63	21,77	8,80	30,82
Campos do Jordão	69,67	76,53	51,07	12,67	7,07	1,12	12,67
Tambaú	95,33	61,83	34,13	43,60	15,70	3,80	10,48
Peruíbe	98,93	44,43	20,13	49,50	10,97	2,98	30,88
Iacanga	98,07	33,97	51,47	50,00	50,67	1,93	4,85
Registro	98,44	68,17	49,90	50,87	21,97	2,57	14,15

Características da gestão escolar

Município	Gestores escolhidos por critérios meritocráticos (%)	Média de alunos por turma	Média de horas-aula diária
Echaporã	16,67	18,3	4,5
São Pedro do Turvo	55,50	19,7	5,1
Itaí	3,70	19,9	5,3
Monteiro Lobato	100,00	19,6	5,4
Jundiá	94,30	29,2	5,3
Americana	66,13	28,3	6,1
Pradópolis	92,13	21,3	5,9
Bofete	0,00	16,6	4,5
Rincão	6,67	18,9	5,6
Ribeirão Bonito	22,20	17,6	4,5
Rosana	9,53	17,3	5,5
Campos do Jordão	94,50	23,4	5,4
Tambaú	66,67	18,2	4,6
Peruíbe	71,40	24,3	5,1
Iacanga	0,00	24,4	4,5
Registro	85,50	22,6	5,0

APÊNDICE E – Perfil dos municípios da amostra, baseado nos cinco vetores de variáveis qualitativas

Município: Echaporã
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não Análise Documental: Não foram identificadas no PPA 2022-2025 estratégias de alocação diferenciada de recursos para escolas com maior concentração de estudantes de baixo nível socioeconômico. Pondera-se, contudo, que o Município tem apenas uma escola de Ensino Fundamental
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim Análise Documental: Detalhamento constante do painel indica que a rede leva em consideração critérios socioeconômicos no cadastro de alunos para atendimento em creches, mas não no atendimento efetivo das vagas. A Resolução DME nº 05/2020 estabelece que os alunos sob condição de vulnerabilidade, renda familiar baixa e/ou com diagnóstico serão priorizados serão priorizadas nas vagas em creches, especialmente nos casos de encaminhamento da assistência social para casos de vulnerabilidade e risco social, disposições análogas às verificadas na atual resolução DME nº 02/2025
Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não Análise Documental: Questões afetas ao acesso, permanência e aprendizado foram diagnosticadas e abordadas no Plano de Trabalho Anual (PTA) da Educação, porém o recorte racial não foi mencionado no planejamento das atividades
Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim Análise Documental: O município aderiu ao Currículo Paulista em 2022, o qual padronizou o tratamento da matéria em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular. Adicionalmente, a Resolução nº 03/2024 da DME estabeleceu as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, ensino de história e cultura afro-brasileiras, africana e indígena, prevendo, ainda, orientação preventiva em face do racismo, preconceito, discriminação e intolerância e protocolo de segurança para combater o racismo nas escolas.
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências?

Análise Documental: O Plano Municipal de Educação 2015-2025 fez diagnóstico das escolas levando em consideração seu perfil socioeconômico na fixação das diretrizes macro do sistema educacional. O último PTA de Echaporã realizou diagnóstico inicial, inclusive com referência nos dados do Censo Escolar e Saeb, e estabeleceu metas e ações para desenvolvimento ao longo do ano, mas não mencionou recortes de caráter equitativo nesse planejamento

Outras observações: A rede promove avaliação do desempenho dos alunos ao final do exercício e utiliza indicadores da Plataforma do Compromissos Nacional da Criança Alfabetizada, Saeb, Saresp, Alfabetização e Índice de Fluência Leitora para subsidiar o planejamento de suas atividades pedagógicas e elaborar o Plano de Trabalho Anual da Educação. A rede institucionalizou, através da Resolução nº 001/2022, programa de apoio pedagógico complementar de estudantes com defasagem de aprendizagem, no contraturno. Seu último PTA previu a identificação e reconhecimento de boas práticas educacionais para seu intercâmbio entre as escolas. Conforme resposta fornecida ao i-Educ do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, a rede não estabelece incentivos financeiros a seus professores para atuarem em escolas mais vulneráveis.

Fontes de coleta de dados:

PPA 2022-2025: <https://www.echapora.sp.gov.br/public/admin/globalarq/conta-publica/arquivo/qpSF M5mP.pdf>. Última consulta: 21 abr. 2025

Plano Municipal de Educação 2015-2025: <https://www.echapora.sp.gov.br/public/admin/globalarq/plano-municipal/7fe18463072b2e3ff4dd885a94f4ef71.pdf>. Última consulta: 21 abr. 2025

Referência Curricular: Adesão ao Currículo Paulista, conforme resposta da Prefeitura ao i-Educ do TCE/SP

Plano Municipal da Primeira Infância: <https://www.echapora.sp.gov.br/public/admin/globalarq/plano-municipal/bccfe04cac24d82a2acab2d40e35252c.pdf>. Última consulta: 21 abr. 2025

Atas do Conselho Municipal de Educação: obtidas mediante Lei de Acesso à Informação em 13 mai. 2025.

Outros: **Resolução DME nº 05/2020:** <https://www.educaechapora.com.br/echapora/#/inscricao>. Última consulta: 21 abr. 2025. **Resolução nº 001/2022:** <https://www.echapora.sp.gov.br/public/admin/globalarq/cria/sub-pagina-doc/6657dbbd89f3e80f6278cd9cfd6988a.pdf>. Última consulta: 21 abr. 2025.

Respostas do Município ao i-Educ 2024: <https://iegm.tce.sp.gov.br/>. Última consulta: 21 abr. 2025.

Plano de Trabalho Anual 2024: <https://www.echapora.sp.gov.br/public/admin/globalarq/plano-municipal/a10de45b5d8e04fe524f3be2e5240c49.pdf>. Última consulta: 21 abr. 2025. **Resolução nº 03/2024:** <https://www.echapora.sp.gov.br/public/admin/globalarq/cria/sub-pagina-doc/cd4c05365962f966370dcbd72c1732e9.pdf>. Última consulta: 15 mai. 2025.

Resolução DME nº 02/2025: <https://www.echapora.sp.gov.br/public/admin/globalarq/cria/sub-pagina-doc/3beb1cea7ed359f3d1a785c834401665.pdf>. Última consulta: 15 mai. 2025.

Município: São Pedro do Turvo

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não

Análise Documental: Não foram identificadas no PPA 2022-2025 estratégias de alocação diferenciada de recursos para escolas com maior concentração de estudantes de baixo nível socioeconômico, havendo menção apenas a critérios de gênero e deficiência ao nortear as políticas do setor educacional. O Plano Municipal de Educação 2015-2025 estabelece que comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social são priorizadas na construção de novas escolas, medida classificada como “em andamento” no último Relatório de Monitoramento e

Avaliação do Plano Municipal de Educação (julho/2023 a junho/2024). O Plano Municipal da Primeira Infância estabelece como meta o apoio financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (verba federal), focalizado em unidade que atendem populações mais vulneráveis

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: Detalhamento constante do painel indica que a rede leva em consideração critérios socioeconômicos no cadastro de alunos para atendimento em creches, mas não no atendimento efetivo das vagas. O PME prevê o monitoramento de acesso e permanência para crianças incluídas em programas de transferência de renda e a medida foi classificada como “executada” no último Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação. O Plano Municipal da Primeira Infância também diagnostica a demanda dessa etapa com base em famílias inscritas no CadÚnico do Governo Federal e prevê atuação intersetorial em colaboração com a Assistência Social.

Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: O último Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação considera o recorte racial e socioeconômico na redução do analfabetismo e implementação de programas de jovens e adultos, estando a ação classificada como “executada”. O Plano Municipal da Primeira Infância declina que a priorização das populações vulneráveis por recortes étnico ou socioeconômico é uma diretriz de governo que não constitui “uma estratégia específica ou vinculada a apenas uma meta”, apesar de mencionar que a vulnerabilidade é critério para a busca ativa de famílias e crianças aliadas dos serviços públicos

Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: O município aderiu ao Currículo Paulista em 2022, o qual padronizou o tratamento da matéria em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular. O PME previu a inclusão do ensino da cultura afro-brasileira como diretriz das políticas educacionais de São Pedro do Turvo, mas o último Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação esclareceu que a adequação dos currículos escolares ainda não estava concluída. O Plano Municipal da Primeira Infância afirmou, em fase de diagnóstico, que 100% das instituições de educação infantil estão com propostas pedagógicas, currículos e materiais alinhados à promoção da igualdade étnico-racial.

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências?

Análise Documental: Nos documentos consultados não há evidência de que o Município utilize os recortes socioeconômico e étnico-racial produzidos pelo Inep no planejamento de suas políticas públicas

Outras observações: O Plano Municipal da Primeira Infância estabelece como meta a formação continuada de seus profissionais para abordarem a diversidade étnico-racial e a promoção da igualdade através da educação. Conforme resposta fornecida ao i-Educ do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, a rede não estabelece incentivos financeiros a seus professores para atuarem em escolas mais vulneráveis.

Fontes de coleta de dados:

PPA 2022-2025: <https://www.transparenciadadao.com.br/faces/paginas/ppa.xhtml>. Última consulta: 21 abr. 2025

Plano Municipal de Educação 2015-2025: <https://www.saopedrodoturvo.sp.gov.br/assets/uploads/files/Plano%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Última consulta: 20 abr. 2025

Referência Curricular: Adesão ao Currículo Paulista, conforme resposta da Prefeitura ao i-Educ do TCE/SP (<https://iegm.tce.sp.gov.br/>). Consulta em 05 mai. 2025

Plano Municipal da Primeira Infância: Diário Oficial do Município, Edição 628, de 14 de fevereiro de 2024. https://diariooficialnovo.jelastic.saveincloud.net/paginas/public/diario_externo.xhtml?idCidade=2. Última consulta: 21 abr. 2025

Atas do Conselho Municipal de Educação: obtidas mediante contato direto com a Prefeitura em 02/06/2025, ante a indisponibilidade dos documentos no site e do sistema de protocolo de Serviço de Informação ao Cidadão

Outros: Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação (julho/2023 a junho/2024): <https://www.saopedrodoturvo.sp.gov.br/assets/uploads/files/monitoramento%202023%20-%202024.pdf>. Última consulta: em 05 mai. 2025. **Respostas do Município ao i-Educ 2024:** <https://iegm.tce.sp.gov.br/>. Última consulta: 21 abr. 2025.

Município: Itaí

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não

Análise Documental: Não foram identificadas no PPA 2022-2025 estratégias de alocação diferenciada de recursos para escolas com maior concentração de estudantes de baixo nível socioeconômico. O Plano Municipal de Educação 2014-2024 aborda a gestão financeira da educação de forma geral, mencionando dotações orçamentárias e o FUNDEB, mas não estabelece critérios socioeconômicos para distribuição diferenciada de recursos entre as unidades escolares

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: Detalhamento constante do painel indica que a rede leva em consideração critérios socioeconômicos no cadastro e efetivo atendimento de alunos em creches. O Plano Municipal de Educação não estabelece metas específicas para a construção de novas unidades e/ou priorização de crianças em comunidades mais vulneráveis. A Lei Complementar Municipal nº 255/2023 e o Decreto Municipal nº 3.429/2024 definem critérios para a priorização de alunos com vulnerabilidades no ensino integral, porém não delimitam essa medida ao contexto da etapa de creche

Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: O PME estabeleceu, dentre suas metas, a oferta de apoio especializado para alunos que passem por discriminação e/ou violência, garantindo-lhes acesso e permanência na escola. Não foram encontrados documentos executivos dessas medidas ou outras fontes que embasem a resposta da Prefeitura

Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não

Análise Documental: Embora tenha lançado declaração negativa no painel da equidade, apurou-se que o município aderiu ao Currículo Paulista em 2022, o qual padronizou o tratamento da matéria em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, conforme resposta fornecida ao i-Educ do TCE/SP. O PME estabeleceu, dentre suas metas, a inclusão do tópico no currículo e o oferecimento de formação continuada aos seus professores, além da oferta de apoio especializado para alunos que passem por discriminação e/ou violência, garantindo-lhes acesso e permanência na escola. Não foram encontrados documentos executivos dessas medidas.

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências?

Análise Documental: A rede municipal estabeleceu, em 2023, a Política de Educação Escola em Tempo Integral e fixou, em colaboração do Conselho Municipal de Educação, os critérios para priorização do acesso às vagas com base em vulnerabilidade socioeconômica e/ou violação de direitos/violência, porém como uma perspectiva intersetorial com a Assistência Social. Não foram encontradas, porém, medições específicas dos resultados calculados pelo Inep no desenho de suas políticas públicas

Outras observações: O PME esclarece a integração com o Projeto Presença, para acompanhamento da frequência escolar de crianças de famílias beneficiadas por programas de transferência de renda. Conforme resposta fornecida ao i-Educ do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, a rede não estabelece incentivos financeiros a seus professores para atuarem em escolas mais vulneráveis.

Fontes de coleta de dados:

PPA 2022-2025: <https://www.transparenciadadao.com.br/faces/paginas/ppa.xhtml?idCidade=5>. Última consulta: 21 abr. 2025

Plano Municipal de Educação 2015-2025: <https://www.itai.sp.gov.br/public/admin/globalarq/plano-municipal/c64027c3f21597290f0ae432163a19d3.pdf>. Última consulta: 21 abr. 2025

Referência Curricular: Adesão ao Currículo Paulista, conforme resposta da Prefeitura ao i-Educ do TCE/SP (<https://iegm.tce.sp.gov.br/>). Última consulta: 21 abr. 2025

Plano Municipal da Primeira Infância: Não foi editado (cf. resposta fornecida pela Municipalidade ao i-Educ do TCE/SP)

Atas do Conselho Municipal de Educação: obtidas mediante Lei de Acesso à Informação em 15 mai. 2025.

Outros: **Lei Complementar Municipal nº 255/2023:** <https://legislacaodigital.com.br/Itai-SP/Leis-Complementares/255-2023>. Última consulta: 30 abr. 2025. **Respostas do Município ao i-Educ 2024:**

<https://iegm.tce.sp.gov.br/>. Última consulta: 21 abr. 2025. **Decreto Municipal nº 3.429/2024:** <https://legislacaodigital.com.br/Itai-SP/DecretosMunicipais/3429>. Última consulta: 30 abr. 2025.

Município: Monteiro Lobato
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim Análise Documental: Não foram identificadas no PPA 2022-2025 estratégias de alocação diferenciada de recursos para escolas com maior concentração de estudantes de baixo nível socioeconômico. O Plano Municipal de Educação 2015-2025 prevê a distribuição focalizada de recursos de acordo com as características e necessidades das escolas, porém com relação ao Programa Dinheiro Direto na Escola (verba federal), objetivo considerado realizado no monitoramento de metas de 2017-2021.
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim Análise Documental: Detalhamento constante do painel indica que a rede leva em consideração critérios socioeconômicos no cadastro e efetivo atendimento de alunos em creches. O PME prevê o monitoramento de acesso e permanência para crianças incluídas em programas de transferência de renda, meta que consta como cumprida no relatório de monitoramento de 2017-2021, considerando a colaboração com o Conselho de Assistência Social e Conselho Tutelar. O Decreto Municipal nº 1.752/2019 define critérios de priorização com base no estado de vulnerabilidade social e com responsável inscrita no programa Bolsa Família
Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não Análise Documental: Não foram encontrados documentos que pudessem amparar revisão da resposta fornecida
Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não Análise Documental: Embora tenha lançado declaração negativa no painel da equidade, apurou-se que o município aderiu ao Currículo Paulista em 2022, o qual padronizou o tratamento da matéria em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, conforme resposta fornecida ao i-Educ do TCE/SP e Deliberação CME nº 01/2022. O PME estabeleceu a meta de garantir que o ensino do tópico fosse incluído no currículo das escolas. O relatório de monitoramento 2017-2021 do Plano destaca que a estratégia foi implementada em todas as escolas, com efetiva adesão ao currículo paulista
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências?

Análise Documental: O relatório de monitoramento de projetos finalísticos do PPA de 2024 menciona as dificuldades na evolução das notas dos alunos em razão de questões socioeconômicas. Não foram encontrados outros elementos que comprovem o uso dos recortes socioeconômicos e étnico-raciais produzidos pelo Inep na definição de políticas públicas

Outras observações: No último relatório de monitoramento do PME, a meta de construir unidades escolares para atendimento do ensino integral em comunidades carentes não havia sido iniciada. Conforme resposta fornecida ao i-Educ do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, a rede adota critérios de incentivo para que professores mais bem avaliados exerçam suas funções em escolas de locais com piores indicadores educacionais

Fontes de coleta de dados:

PPA 2022-2025: <https://www.camaramonteirolobato.sp.gov.br/cidade/plano-plurianual-ppa/category/183-2022?download=2352:lei-n-1-657-17-ppa-2018-2021>. Última consulta: 25 abr. 2025

Plano Municipal de Educação 2015-2025: <https://www.monteirolobato.sp.gov.br/DownloadServlet?id=drpn5wwwv2vbwg57fg0jr0tc5ayrrvv0j>. Última consulta: 25 abr. 2025. Obs.: o detalhamento das metas foi consultado no arquivo do Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – Período 2017/2021

Referência Curricular: Adesão ao Currículo Paulista, conforme resposta da Prefeitura ao i-Educ do TCE/SP (<https://iegm.tce.sp.gov.br/>). Consulta em 21 abr. 2025

Plano Municipal da Primeira Infância: Não foi editado (cf. resposta fornecida pela Municipalidade ao i-Educ do TCE/SP). Obs.: A Lei Municipal nº 1.961, de 10 de outubro de 2024, estabeleceu os princípios e diretrizes para elaboração e implementação de políticas da primeira infância, mas não foi encontrado documento específico com metas e objetivos a serem alcançados. <https://www.monteirolobato.sp.gov.br/DownloadServlet?id=87mpq6w5yhx8ni93m8d0brynpoqpuv5y>. Última consulta: 25 abr. 2025

Atas do Conselho Municipal de Educação: <http://monteirolobato.sp.gov.br/paginas/portal/paginaInterna?id=61> (disponibilização parcial). Última consulta: 05 mai. 2025. Demais anos obtidos mediante Lei de Acesso à Informação em 02 jun. 2025

Outros: Decreto Municipal nº 1.752/2019: <http://www.monteirolobato.sp.gov.br/DownloadServlet?id=4x7n1py7e1t830p1uezmhmyzlgbr8stw>. Última consulta: 05 mai. 2025. **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – Período 2017/2021:** <http://www.monteirolobato.sp.gov.br/DownloadServlet?id=6o128szlq6kgy0jvgr1k9o17bx13zqui>. Última consulta: 05 mai. 2025. **Deliberação CME nº 01/2022:** <http://monteirolobato.sp.gov.br/DownloadServlet?id=fcu58qbtvwxg6k0gmy4fu4trf8s246e7>. Última consulta: 06 mai. 2025. **Respostas do Município ao i-Educ 2024:** <https://iegm.tce.sp.gov.br/>. Última consulta: 21 abr. 2025.

Município: Jundiaí

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não

Análise Documental: Não foram identificadas no PPA 2022-2025 estratégias de alocação diferenciada de recursos para escolas com maior concentração de estudantes de baixo nível socioeconômico. O Plano Municipal de Educação 2015-2025 estabelece diretrizes gerais que proíbem a elaboração de *rankings* entre as escolas, especialmente em relação aos resultados avaliativos

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: Detalhamento constante do painel indica que a rede leva em consideração critérios socioeconômicos no cadastro e efetivo atendimento de alunos em creches. O PME prevê a priorização de comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social para a construção de novas unidades de atendimento em período integral da educação básica. Também prevê acompanhamento, em rede de proteção social, para evitar a evasão de crianças nessa etapa. O Plano Municipal de Primeira Infância prevê a priorização de crianças vulneráveis nas listas de espera por vagas. O Decreto Municipal nº 25.986/2015 estabelece a renda familiar, a inscrição em programas de transferência de renda e situação de vulnerabilidade como critério para priorização das vagas em creches. O último edital de inscrição de crianças de lista de espera também previu a priorização de crianças com alta vulnerabilidade.

Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: O PME estabelece como diretriz a superação das desigualdades educacionais, assegurando a equidade e diversidade cultural das comunidades indígenas e quilombola, mas nem ele, nem o currículo municipal, ditam metas quantitativas ou estratégias direcionadas especificamente às desigualdades raciais.

Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: O Plano Municipal de Educação 2015-2025 definiu como meta a implementação em todas as escolas de diretrizes para o ensino de história e cultura dos povos africano, afro-brasileiro e indígena. Também fixa a estratégia de capacitar seus professores para educação étnico-racial. O Currículo Jundiense do Ensino Fundamental I incorpora o ensino da cultura afro-brasileira, africana e indígena e formação continuada de educadores para combate ao racismo estrutural

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências?

Análise Documental: O PME determina que o acompanhamento de suas metas seja realizado com base no Censo Demográfico e Censo da Educação, com ampliação do escopo da pesquisa estatística para incluir informações detalhadas sobre o perfil das populações indígena e quilombola. O Plano Municipal da Primeira Infância inclui o critério de raça como um dos levantamentos na matrícula dos alunos para subsidiar a elaboração de políticas públicas e a compilação de dados socioeconômicos no Prontuário Integrado da Primeira Infância

Outras observações: A destinação privilegiada de recursos para programas e ações socialmente mais vulneráveis entrou como critério norteador do Plano Municipal da Primeira Infância, que também estabelece a atribuição de prioridade para regiões, áreas geográficas ou localidade com maior vulnerabilidade e risco social. As atas do Conselho Municipal de Educação registram ações relativas à adesão do município à Política de Educação em Tempo Integral, com priorização de vagas a alunos vulneráveis, já prevista no Decreto nº 30.508/2021. Conforme resposta fornecida ao i-Educ

do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, a rede não estabelece incentivos financeiros a seus professores para atuarem em escolas mais vulneráveis.

Fontes de coleta de dados:

PPA 2022-2025: https://transparencia.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/Lei-9.673_21-PPA-2022-2025.pdf. Última consulta: 30 abr. 2025

Plano Municipal de Educação 2015-2025: https://educacao.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/pme_lei.pdf. Última consulta: 15 abr. 2025

Referência Curricular: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/EI-Completo-digital-dezembro-2022.pdf> e <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Ensino-Fundamental.pdf>. Última consulta: 15 abr. 2025

Plano Municipal da Primeira Infância: https://drive.google.com/file/d/1NhQXAB6L6-nH2VDfLknZO2_McqOhFADR/view. Última consulta: 21 abr. 2025

Atas do Conselho Municipal de Educação: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/cmej/cmej/atas-do-conselho-municipal-de-educacao-de-jundiai/>. Última consulta: 23 abr. 2025

Outros: Decreto Municipal nº 25.986/2015: <https://jundiai.sp.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/10/2017/03/DECRETO-N%C2%BA-25.986-DE-10-DE-SETEMBRO-DE-2015.pdf>. Última consulta: 23 abr. 2025.

Respostas do Município ao i-Educ 2024: <https://iegm.tce.sp.gov.br/>. Última consulta: 21 abr. 2025. **Editais UGE/DPGF nº 03/2025:** <https://jundiai.sp.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/10/2025/02/edital-n-03-de-07-01-2025-2.pdf>. Última consulta: 23 abr. 2025.

Município: Americana

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não

Análise Documental: O PPA 2022-2025 incluiu, em suas diretrizes gerais, proteção aos vulneráveis, mas não foram identificadas estratégias de alocação diferenciada de recursos para escolas com maior concentração de estudantes de baixo nível socioeconômico. O Plano Municipal de Educação 2015-2025 estabeleceu que o Poder Público deve apoiar, técnica e financeiramente, a gestão escolar em relação à transferência direta de recursos financeiros

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: Detalhamento constante do painel indica que a rede leva em consideração critérios socioeconômicos no cadastro de alunos para atendimento em creches, mas não no atendimento efetivo das vagas. O Decreto Municipal nº 8.812/2011 adota outros critérios para priorização de vagas em creches, relativos ao vínculo da mãe como servidora do município e irmãos já matriculados na rede, sem versar sobre critérios de vulnerabilidade. O Plano Municipal da Primeira Infância afirma que todas as crianças sejam atendidas em período integral e que se busque a equidade nas unidades educacionais. A página eletrônica da Prefeitura indica que a Prefeitura zerou a fila de vagas em creches, atendendo toda a demanda manifesta.

Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: O Plano Municipal da Educação determina o acompanhamento e monitoramento do acesso, permanência e aproveitamento dos beneficiários de programas de

transferência de renda, mas não estabelece recorte de natureza étnico-racial. O Programa Americana pela Primeira Infância menciona indicadores para a equidade racial em sua estrutura de monitoramento, mas sem estatuir metas específicas ou estratégias concretas de implementação

Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: O município aderiu ao Currículo Paulista em 2022, o qual padronizou o tratamento da matéria em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular. O PME determina a formação continuada dos seus professores na temática da história da África, afrodescendente e indígena, meta considerada cumprida no Relatório de Monitoramento 2014-2024, sem detalhamento das medidas executivas dessa implementação

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências?

Análise Documental: Nos documentos consultados não há evidência de que o Município utilize os recortes socioeconômico e étnico-racial produzidos pelo Inep no planejamento de suas políticas públicas

Outras observações: O Plano Municipal da Primeira Infância fixa como diretriz a priorização das crianças que estejam em situação de vulnerabilidade social e a promoção da cultura da diversidade na rede municipal, mas sem mencionar mecanismos operacionais. Conforme resposta fornecida ao i-Educ do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, a rede não estabelece incentivos financeiros a seus professores para atuarem em escolas mais vulneráveis.

Fontes de coleta de dados:

PPA 2022-2025: https://www.americana.sp.gov.br/legislacao/lei_6530_2021.html. Última consulta: 21 abr. 2025

Plano Municipal de Educação 2014-2024: https://www.americana.sp.gov.br/download/educacao/D109_plano_municipal_educacao.pdf. Última consulta: 21 abr. 2025

Referência Curricular: Adesão ao Currículo Paulista, conforme resposta da Prefeitura ao i-Educ do TCE/SP (<https://iegm.tce.sp.gov.br/>). Consulta em 21 abr. 2025

Plano Municipal da Primeira Infância: <https://www.americana.sp.gov.br/download/acaoSocial/programa-primeira-infancia-2024.pdf>. Última consulta: 25 abr. 2025

Atas do Conselho Municipal de Educação: <https://www.americana.sp.gov.br/americana-index.php?a=conselhos-publicacao-ano&ma=61&i=180> (apenas 2024). Última consulta: 21 abr. 2025. Atas de 2021, 2022 e 2023 obtidas mediante Lei de Acesso à Informação em 23 mai. 2025.

Outros: Decreto Municipal nº 8.812/2011: https://www.americana.sp.gov.br/legislacao/decreto_8812_2011.html. Última consulta: 01 mai. 2025. **Respostas do Município ao i-Educ 2024:** <https://iegm.tce.sp.gov.br/>. Última consulta: 21 abr. 2025. **Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação (Decênio 2014 – 2024):** https://www.americana.sp.gov.br/download/conselhos/cmea/planomunicipal/cmea_plano_municipal_04042025112437.pdf. Última consulta: 02 mai. 2025. **Americana zera demanda por vaga em creche para ano letivo de 2025:** <https://www.americana.sp.gov.br/americana-index.php?a=noticia&id=32493>. Última consulta: 21 abr. 2025.

Município: Pradópolis

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não

Análise Documental: Não foram identificadas no PPA 2022-2025 estratégias de alocação diferenciada de recursos para escolas com maior concentração de estudantes de baixo nível socioeconômico. O Plano Municipal de Educação 2015-2025 determina o apoio às unidades para gerenciamento dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: Detalhamento constante do painel indica que a rede leva em consideração critérios socioeconômicos no cadastro e efetivo atendimento de alunos em creches. Não foram encontrados documentos que amparassem a resposta da Prefeitura

Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: O PME 2015-2025 definiu estratégia de acompanhar e monitorar acesso, permanência e aproveitamento escolar de alunos beneficiários de programas de diferença de renda e frente a casos de discriminação, preconceito e violência, mas sem explicitar a relação dessa meta com o recorte racial

Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: O município aderiu ao Currículo Paulista em 2022, o qual padronizou o tratamento da matéria em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, conforme resposta fornecida ao i-Educ do TCE/SP e Decreto Municipal nº 595/2022.

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências?

Análise Documental: Nos documentos consultados não há evidência de que o Município utilize os recortes socioeconômico e étnico-racial fornecidos pelo Inep no planejamento de suas políticas públicas

Outras observações: O PPA 2022-2025 estabelece programa voltado à redução da evasão escolar. O PME 2015-2025 declina o fortalecimento das ações de busca ativa em intersectorialidade com assistência social, saúde e proteção à infância, acesso e permanência de beneficiários do Benefício de Prestação Continuada, monitoramento da frequência escolar de alunos que recebem o Bolsa Família e fixa objetivos de ampliar a abordagem de inclusão da diversidade étnico-racial. A Lei Municipal nº 1.584/2018 estabeleceu o Diploma “Aluno Nota Dez”, que promove o reconhecimento dos alunos com melhores resultados educacionais. Conforme resposta fornecida ao i-Educ do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, a rede não estabelece incentivos financeiros a seus professores para atuarem em escolas mais vulneráveis.

Fontes de coleta de dados:

PPA 2022-2025: <http://pradopolis.ddns.net:5656/transparencia/#>, Aba Planejamento Orçamentário. Última consulta: 21 abr. 2025

Plano Municipal de Educação 2015-2025: https://ecrie.com.br/sistema/conteudos/arquivo/a_171_2_3_23052023132500.pdf. Última consulta: 20 abr. 2025

Referência Curricular: Adesão ao Currículo Paulista, conforme resposta da Prefeitura ao i-Educ do TCE/SP (<https://iegm.tce.sp.gov.br/>). Consulta em 21 abr. 2025

Plano Municipal da Primeira Infância: Não foi editado (cf. resposta fornecida pela Municipalidade ao i-Educ do TCE/SP).

Atas do Conselho Municipal de Educação: <https://www.pradopolis.sp.gov.br/cidade/conselhos-municipais/conselho-municipal-de-educacao> (disponibilização parcial). Última consulta: em 19 mai. 2025. Demais atas obtidas mediante contato direto com a Prefeitura em 02/06/2025, considerando a indisponibilidade do sistema de protocolo de Serviço de Informação ao Cidadão

Outros: **Lei Municipal nº 1.584/2018:** https://sapl.pradopolis.sp.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/3404/lei_n_1.584.pdf. Última consulta: em 19 abr. 2025. **Decreto Municipal nº 595/2022:** https://sapl.pradopolis.sp.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2022/4220/decreto_n_595.2022.pdf. Última consulta: em 19 abr. 2025. **Respostas do Município ao i-Educ 2024:** <https://iegm.tce.sp.gov.br/>. Última consulta: 21 abr. 2025.

Município: Bofete
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não Análise Documental: Não foram identificadas no PPA 2022-2025 estratégias de alocação diferenciada de recursos para escolas com maior concentração de estudantes de baixo nível socioeconômico.
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim Análise Documental: Detalhamento constante do painel indica que a rede leva em consideração critérios socioeconômicos no cadastro de alunos para atendimento em creches, mas não no atendimento efetivo das vagas. O Decreto Municipal nº 2.154/2008 estabelece priorização no acesso ao ensino infantil apenas a crianças com deficiência. Não foram encontrados elementos que respaldem a resposta da rede considerando os documentos consultados
Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não Análise Documental: Não foram encontrados documentos que pudessem ensejar revisão da resposta da rede
Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não Análise Documental: Embora tenha lançado declaração negativa no painel da equidade, apurou-se que o município aderiu ao Currículo Paulista em 2022, o qual padronizou o tratamento da matéria em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, conforme resposta fornecida ao i-Educ do TCE/SP. Não há referência no PME sobre a inclusão do ensino de história afro-brasileira

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências?

Análise Documental: Nos documentos consultados não há evidência de que o Município utilize os recortes socioeconômico e étnico-racial no planejamento de suas políticas públicas

Outras observações: O Decreto Legislativo nº 02/2015 estabeleceu a premiação “Aluno Nota Dez”, que promove o reconhecimento anual dos dois alunos com melhores resultados educacionais. Conforme resposta fornecida ao i-Educ do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, a rede não estabelece incentivos financeiros a seus professores para atuarem em escolas mais vulneráveis.

Fontes de coleta de dados:

PPA 2022-2025: <https://sapl.bofete.sp.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2021/2150/lc116.pdf>. Última consulta: 03 mai. 2025

Plano Municipal de Educação 2015-2025: https://www.bofete.sp.gov.br/public/admin/globalarq/legislacao/altera_revoga/289d206ded2c50c987e4dd8211d1c8b1.pdf. Última consulta: 01 mai. 2025

Referência Curricular: Adesão ao Currículo Paulista, conforme resposta da Prefeitura ao i-Educ do TCE/SP (<https://iegm.tce.sp.gov.br/>). Consulta em 03 mai. 2025

Plano Municipal da Primeira Infância: Não foi editado (cf. resposta fornecida pela Municipalidade ao i-Educ do TCE/SP).

Atas do Conselho Municipal de Educação: obtidas mediante contato direto com a Prefeitura em 02/06/2025, ante a indisponibilidade dos documentos no site e do sistema de protocolo de Serviço de Informação ao Cidadão

Outros: Decreto Municipal nº 2.154/2008: <https://www.bofete.sp.gov.br/public/admin/globalarq/legislacao/arquivo/TX0Hlyx.pdf>. Última consulta: 03 mai. 2025. **Decreto Legislativo nº 02/2015:** https://sapl.bofete.sp.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/388/388_texto_integral.pdf. Última consulta: 03 mai. 2025. **Respostas do Município ao i-Educ 2024:** <https://iegm.tce.sp.gov.br/>. Última consulta: 03 mai. 2025.

Município: Rincão

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não

Análise Documental: Não foram identificadas no PPA 2022-2025 estratégias de alocação diferenciada de recursos para escolas com maior concentração de estudantes de baixo nível socioeconômico. As atas do Conselho Municipal de Educação mencionam o apoio do Poder Público na gestão de recursos do PPDE, mas sem recorte no perfil socioeconômico

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: Detalhamento constante do painel indica que a rede leva em consideração critérios socioeconômicos no cadastro e efetivo atendimento de alunos em creches. O PME estabelece como meta priorizar a alocação da população de menor renda em suas creches e pré-escolas, bem como atender 100% dessa demanda de baixo nível socioeconômico em regime integral. Há, ainda, previsão de levantamento estatístico para controle do atendimento à demanda escolar. Consta do portal eletrônico que o Município não tem demanda reprimida em nenhuma de suas etapas da educação básica.

Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: O PME traz a meta de garantir formação continuada sobre questões étnicas para docentes e funcionários que atuam na educação profissionalizante. Não foram encontrados documentos executivos dessas medidas ou outras fontes que embasem a resposta da Prefeitura

Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: O município aderiu ao Currículo Paulista em 2022, o qual padronizou o tratamento da matéria em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, conforme resposta fornecida ao i-Educ do TCE/SP. Não há diretriz sobre o tema no PME. Não foram encontrados documentos executivos dessas medidas ou outras fontes que embasem a resposta da Prefeitura

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências?

Análise Documental: Nos documentos consultados não há evidência de que o Município utilize os recortes socioeconômico e étnico-racial produzidos pelo Inep no planejamento de suas políticas públicas

Outras observações: Nas Atas do Fórum Municipal de Educação, destinadas a monitorar o cumprimento das metas do PME, constam informações sobre a preocupação com os resultados em provas seriadas para fins de recebimento do ICMS Educacional e com alunos evadidos. O Conselho Municipal de Educação promoveu acompanhamento de questões afetas ao cumprimento das condicionalidades do VAAR, crédito dos recursos e sua destinação, aplicação do currículo baseado na BNCC, alfabetização durante o ensino infantil, desempenho dos alunos abaixo da meta nas avaliações seriadas, preocupações com o recebimento do ICMS Educacional. Conforme resposta fornecida ao i-Educ do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, a rede não estabelece incentivos financeiros a seus professores para atuarem em escolas mais vulneráveis.

Fontes de coleta de dados:

PPA 2022-2025: As informações foram consultadas no portal Educação Transparente (<https://transparencia.betha.cloud/#/EXIkAb9L2exwaUVGCJRvQ==/consultas/49429>), considerando que o arquivo disponibilizado pela Prefeitura na página eletrônica compreendia apenas a lei do PPA, sem os anexos com detalhamento de programas e ações. Última consulta: 21 abr. 2025

Plano Municipal de Educação 2015-2025: https://rincao.sp.gov.br:1338/uploads/Lei_2038_2015_Plano_Municipal_de_Educacao_1eac802306.pdf (texto da lei). Última consulta: 25 abr. 2025. Metas do PME: https://www.camamarincao.sp.gov.br/2023/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=1635:Lei%20Municipal%20n%C2%BA%201626&id=3:leis-ordinarias&Itemid=55&start=600. Última consulta: 25 abr. 2025.

Referência Curricular: Adesão ao Currículo Paulista, conforme resposta da Prefeitura ao i-Educ do TCE/SP (<https://iegm.tce.sp.gov.br/>). Consulta em 21 abr. 2025

Plano Municipal da Primeira Infância: Não foi editado (cf. resposta fornecida pela Municipalidade ao i-Educ do TCE/SP).

Atas do Conselho Municipal de Educação: <https://www.rincao.sp.gov.br/arquivos/Atas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o> (apenas 2024) Última consulta: 21 abr. 2025. Atas de 2021, 2022 e 2023 obtidas mediante Lei de Acesso à Informação em 07 mai. 2025.

Outros: Atas de Reunião do Fórum Municipal de Educação: <https://www.rincao.sp.gov.br/arquivos/Plano%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Municipal>. Última consulta: em 05 mai. 2025.

Declaração sobre a inexistência de demanda reprimida na rede municipal: https://rincao.sp.gov.br:1338/uploads/Declaracao_583b0f6c71.pdf. Última consulta: em 05 mai. 2025.
Respostas do Município ao i-Educ 2024: <https://iegm.tce.sp.gov.br/>. Última consulta: 03 mai. 2025.

Município: Ribeirão Bonito
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não Análise Documental: Não foram identificadas no PPA 2022-2025 estratégias de alocação diferenciada de recursos para escolas com maior concentração de estudantes de baixo nível socioeconômico. O Plano Municipal de Educação 2015-2025 determina o apoio técnico e financeiro da gestão escolar pela transferência direta de recursos (Programa Dinheiro Direto na Escola), porém a medida estava em desenvolvimento na análise efetuada em 2022.
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim Análise Documental: Detalhamento constante do painel indica que a rede leva em consideração critérios socioeconômicos no cadastro, mas não no efetivo atendimento de alunos em creches. O PME prevê a busca ativa de crianças em interseccionalidade com a assistência social, meta assinalada como cumprida no monitoramento de 2022. A rede também prioriza crianças em situação de vulnerabilidade social nas vagas em período integral
Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim Análise Documental: O último Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação (2022) considera o recorte racial na redução do analfabetismo e implementação de programas de jovens e adultos, porém não houve qualquer avanço nos indicadores desde 2019. Não foi possível validar a resposta fornecida pela rede
Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim Análise Documental: O município aderiu ao Currículo Paulista em 2022, o qual padronizou o tratamento da matéria em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, conforme resposta fornecida ao i-Educ do TCE/SP. O PME prevê a continuidade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e indígena, meta que se encontra em desenvolvimento.
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências? Análise Documental: Nos documentos consultados não há evidência de que o Município utilize os recortes socioeconômico e étnico-racial produzidos pelo Inep no planejamento de suas políticas públicas

Outras observações: O Plano Municipal da Primeira Infância estabelece a priorização em políticas públicas, inclusive da educação, que se encontrem em situação de vulnerabilidade social, mas não descreve nenhuma meta específica a ser perseguida, apenas enunciando as diretrizes de ação. Conforme resposta fornecida ao i-Educ do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, a rede não estabelece incentivos financeiros a seus professores para atuarem em escolas mais vulneráveis.

Fontes de coleta de dados:

PPA 2022-2025: <https://www.ribeiraobonito.sp.gov.br/DownloadServlet?id=ua2dslc43x07tswkjwudw0biaibfuxtf> (texto da lei) e <http://terminal.ribeiraobonito.sp.gov.br:8079/transparencia/> (aba Planejamento Orçamentário, ano 2022, anexos). Última consulta: 21 abr. 2025

Plano Municipal de Educação 2015-2025: https://www.spelc.com.br/legislacao/SP/ribeirao_bonito/2015/setembro/2465.php e <https://ribeiraobonito.cr2.site/wp-content/uploads/2023/07/Monitoramento-PME-2022-assinado.pdf>. Última consulta: 29 abr. 2025

Referência Curricular: Adesão ao Currículo Paulista, conforme resposta da Prefeitura ao i-Educ do TCE/SP (<https://iegm.tce.sp.gov.br/>). Consulta em 03 mai. 2025

Plano Municipal da Primeira Infância: https://www.spelc.com.br/legislacao/SP/ribeirao_bonito/2021/setembro/2736.php. Última consulta: 21 abr. 2025

Atas do Conselho Municipal de Educação: obtidas mediante contato direto com o município em 09 jun. 2025

Outros: Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação (2022): <https://ribeiraobonito.cr2.site/wp-content/uploads/2023/07/Monitoramento-PME-2022-assinado.pdf>. Última consulta: 29 abr. 2025.

Respostas do Município ao i-Educ 2024: <https://iegm.tce.sp.gov.br/>. Última consulta: 29 abr. 2025.

Município: Rosana

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não

Análise Documental: Não foram identificadas no PPA 2022-2025 estratégias de alocação diferenciada de recursos para escolas com maior concentração de estudantes de baixo nível socioeconômico. Os documentos analisados indicam uma proposta universalista de alocação de recursos e compartilhamento de oportunidades educacionais

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: Detalhamento constante do painel indica que a rede leva em consideração critérios socioeconômicos no cadastro, mas não no efetivo atendimento de alunos em creches. O PME elenca estratégias específicas voltadas a acompanhar e monitorar o acesso e permanência das crianças, especialmente aquelas beneficiárias de programas de transferência de renda, a concessão de bolsas de estudo para a população carente que busca atendimento na educação infantil e a busca ativa intersetorial para a educação infantil. O município deu ênfase à busca ativa de alunos com risco de abandono durante a pandemia, conforme frisado pelo CME

Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não

Análise Documental: Não foram encontrados documentos que pudessem amparar revisão da resposta fornecida, já que, apesar de enunciar a superação das desigualdades educacionais, o PME não traz indicadores e metas quantitativas específicas para redução das desigualdades étnico-raciais
Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim Análise Documental: O município aderiu ao Currículo Paulista em 2022, o qual padronizou o tratamento da matéria em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, conforme resposta fornecida ao i-Educ do TCE/SP. O PME elencou como estratégia a promoção de cursos de formação inicial e continuada de professores sobre as questões étnico-raciais. O CME discutiu a importância de incorporar acervo literário étnico-racial durante a etapa de alfabetização
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências? Análise Documental: Embora o PME tenha utilizado dados produzidos pelo Inep em seu diagnóstico inicial, os documentos consultados não evidenciam que o Município utilize os recortes socioeconômico e étnico-racial no planejamento de suas políticas públicas.
Outras observações: Conforme resposta fornecida ao i-Educ do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, a rede não estabelece incentivos financeiros a seus professores para atuarem em escolas mais vulneráveis.

Fontes de coleta de dados:

PPA 2022-2025: <https://admin.rosana.sp.gov.br:8079/transparencia/> (aba Planejamento Orçamentário, ano 2022). Última consulta: 21 abr. 2025

Plano Municipal de Educação 2015-2025: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>. Última consulta: 21 abr. 2025

Referência Curricular: Adesão ao Currículo Paulista, conforme resposta da Prefeitura ao i-Educ do TCE/SP (<https://iegm.tce.sp.gov.br/>). Consulta em 21 abr. 2025

Plano Municipal da Primeira Infância: Não foi editado (cf. resposta fornecida pela Municipalidade ao i-Educ do TCE/SP)

Atas do Conselho Municipal de Educação: obtidas mediante contato direto com o município em 09 jun. 2025

Outros: Respostas do Município ao i-Educ 2024: <https://iegm.tce.sp.gov.br/>. Última consulta: 21 abr. 2025.

Município: Campos do Jordão
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim Análise Documental: Apesar da resposta afirmativa, não foram identificadas no PPA 2022-2025 estratégias de alocação diferenciada de recursos para escolas com maior concentração de estudantes de baixo nível socioeconômico. O Plano Municipal de Educação 2015-2025 estabelece estratégias de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência de alunos beneficiários de programas de transferência de renda e situação de vulnerabilidade, com a meta de distribuir

recursos adicionais voltados à equalização das oportunidades educacionais e mitigação da vulnerabilidade social

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: Detalhamento constante do painel indica que a rede leva em consideração critérios socioeconômicos no cadastro e efetivo atendimento de alunos em creches. O PME prevê o monitoramento de acesso e permanência para crianças incluídas em programas de transferência de renda e outras situações de vulnerabilidade. O Conselho Municipal de Educação, ao aprovar a política de ensino em tempo integral, previu a priorização de alunos em situação de vulnerabilidade social. Relatório do Fórum Municipal de Educação de 2023 pontuou o atendimento de 100% da demanda manifesta

Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: O PME estabeleceu meta específica para elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos para as populações mais pobres e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, sendo o único compromisso explícito encontrado. Não há, porém, detalhamento de medidas executivas

Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: A matriz curricular elaborada pelo Município está alinhada com a Base Nacional Comum Curricular e com o Currículo Paulista, prevendo ações afirmativas de respeito às diferenças sociais, pessoais, históricas, linguísticas e culturais, embora não mencione explicitamente o ensino da história afro-brasileira. O PME previu a inclusão do ensino da cultura afro-brasileira e indígena como estratégia para implementação das leis federais

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências?

Análise Documental: O CME pontuou a realização de questionário socioeconômico com os alunos para orientar ações planejadas pela Secretaria e o uso de dados sobre o descumprimento da condicionalidade III do VAAR para direcionar estratégias para melhorar os índices de proficiência dos alunos em vulnerabilidade

Outras observações: O Conselho Municipal de Educação se coloca como uma instância deliberativa sobre matérias de interesse do ensino local, expressando suas preocupações com a remuneração e desenvolvimento docente e com o desempenho dos estudantes, especialmente pela vinculação de resultados com a liberação de recursos adicionais do Fundeb e do IMCS Educacional. O PME prevê a priorização de novas unidades de escolas em tempo integral para áreas vulneráveis. Relatório do Fórum Municipal de Educação de 2023, para acompanhamento das metas do PME,

expressou preocupação com os níveis de distorção idade-série no 9º ano do ensino fundamental e com a taxa insuficiente de crianças alfabetizadas até o 3º ano. Conforme resposta fornecida ao i-Educ do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, a rede não estabelece incentivos financeiros a seus professores para atuarem em escolas mais vulneráveis.

Fontes de coleta de dados:

PPA 2022-2025: https://camposdojordao.sp.gov.br/Arquivos_Publicacoes/Diario-Oficial/04112021-085117-4074-plano-plurianual.pdf. Última consulta: 25 abr. 2025

Plano Municipal de Educação 2015-2025: <https://www.educacamposdojordao.com.br/wp-content/uploads/2024/03/Lei-3729.2015-Plano-Municipal-de-Educacao.pdf>. Última consulta: 20 abr. 2025

Referência Curricular: <https://www.educacamposdojordao.com.br/matriz-curricular/>. Consulta em 25 abr. 2025

Plano Municipal da Primeira Infância: <https://www.educacamposdojordao.com.br/4026-20/>. Última consulta: 21 abr. 2025

Atas do Conselho Municipal de Educação: <https://www.educacamposdojordao.com.br/acoes-do-conselho-3/>. Última consulta: 21 abr. 2025

Outros: Relatório do Fórum Municipal de Educação, para acompanhamento das metas do PME em 2023: <https://www.educacamposdojordao.com.br/forum-municipal-de-educacao-2023/>. Consulta em 25 abr. 2025. **Respostas do Município ao i-Educ 2024:** <https://iegm.tce.sp.gov.br/>. Última consulta: 21 abr. 2025.

Município: Tambaú

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não

Análise Documental: Não foram identificadas no PPA 2022-2025 estratégias de alocação diferenciada de recursos para escolas com maior concentração de estudantes de baixo nível socioeconômico. O Conselho Municipal de Educação expressou a importância de investimentos em infraestrutura escolar para localidades mais vulneráveis.

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: Detalhamento constante do painel indica que a rede leva em consideração critérios socioeconômicos no cadastro, mas não no efetivo atendimento de alunos em creches. O PME prevê o monitoramento de acesso e permanência para crianças beneficiárias de programas sociais, além da ação articulada com a assistência social no desenvolvimento integral de crianças de até 3 anos, o monitoramento constante para ver onde essa demanda se manifesta e priorização de crianças mais vulneráveis no atendimento

Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: O PPA 2022-2025 estabelece como eixo estratégico a assistência e inclusão social, direitos humanos e igualdade racial e de gênero, acolhendo e respeitando a diversidade social e racial e promovendo a reestruturação pedagógica da rede com observância à diversidade da

população. O PME também traz diretrizes de erradicação de todas as formas de discriminação, sem detalhar, porém, medidas executivas ou metas específicas

Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: A rede aderiu ao currículo elaborado pelo SesiSP, o qual se baseia em princípios de diversidade e diferenças culturais, além de detalhar o eixo de conhecimento em história afro-brasileira. O PME enuncia meta de garantir a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências?

Análise Documental: Nos documentos consultados não há evidência de que o Município utilize os recortes socioeconômico e étnico-racial produzidos pelo Inep no planejamento de suas políticas públicas.

Outras observações: O PME destaca a importância da abordagem intersetorial na orientação e apoio às famílias, a construção de escolas em tempo integral especialmente em comunidades mais carentes e o monitoramento diferenciado, em todas as fases, de alunos beneficiários de programas de transferência de renda. O Plano Municipal da Primeira Infância foi aprovado apenas em maio de 2025 e, portanto, não foi incluído nas análises de tendência. Conforme resposta fornecida ao i-Educ do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, a rede não estabelece incentivos financeiros a seus professores para atuarem em escolas mais vulneráveis.

Fontes de coleta de dados:

PPA 2022-2025: https://s2.asp.srv.br/etransparencia.pm.tambau.sp/servlet/wprelatorio?+ATzsOYUfhNFwM9o9fefLc8f3ZH0Kr_Yusd9aCsyxl4=. Última consulta: 21 abr. 2025

Plano Municipal de Educação 2015-2025: <http://www.tambau.sp.gov.br/uploads/pagina/arquivos/Lei-2756-Plano-Municipal-de-Educacao-1.pdf>. Última consulta: 20 abr. 2025

Referência Curricular: A rede aderiu ao Referencial Curricular do SesiSP (<http://www.tambau.sp.gov.br/pagina/?idPagina=473>). Consulta em 05 mai. 2025

Plano Municipal da Primeira Infância: <http://www.tambau.sp.gov.br/uploads/pagina/arquivos/Lei-3853-Plano-Municipal-pela-Primeira-Infancia.pdf>. Última consulta: 25 mai. 2025

Atas do Conselho Municipal de Educação: <http://www.tambau.sp.gov.br/pagina/?idPagina=438>. Última consulta: 25 mai. 2025

Outros: Respostas do Município ao i-Educ 2024: <https://iegm.tce.sp.gov.br/>. Última consulta: 05 mai. 2025. **Comunicado sobre a inexistência de demanda reprimida em creches:** <https://www.tambau.sp.gov.br/uploads/pagina/arquivos/comunicadolistaesperaassinado.pdf>.

Município: Peruíbe

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não

Análise Documental: Não foram identificadas no PPA 2022-2025 estratégias de alocação diferenciada de recursos para escolas com maior concentração de estudantes de baixo nível socioeconômico.

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: Detalhamento constante do painel indica que a rede leva em consideração critérios socioeconômicos no cadastro e efetivo atendimento de alunos em creches. A Resolução SME nº 09/2024 prevê critérios socioeconômicos como a inscrição no CadÚnico e a inclusão em programas de transferência de renda para a priorização de crianças nas vagas.

Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não

Análise Documental: Os documentos analisados não oferecem evidências para a revisão da resposta da Prefeitura

Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: O município aderiu ao Currículo Paulista em 2022, o qual padronizou o tratamento da matéria em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, conforme resposta fornecida ao i-Educ do TCE/SP. O PME previu a implementação curricular das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileiras e africana.

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências?

Análise Documental: Nos documentos consultados não há evidência de que o Município utilize os recortes socioeconômico e étnico-racial produzidos pelo Inep no planejamento de suas políticas públicas

Outras observações: O Plano Municipal de Educação e as atas do Conselho Municipal de Educação enunciam a medidas para atendimento de alunos com deficiências e necessidades especiais. Conforme resposta fornecida ao i-Educ do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, a rede não estabelece incentivos financeiros a seus professores para atuarem em escolas mais vulneráveis.

Fontes de coleta de dados:

PPA 2022-2025: <https://www.peruibe.sp.gov.br/portal/wp-content/uploads/2021/10/Perui%CC%81be-PPA-2022.2025.pdf>. Última consulta: 21 abr. 2025

Plano Municipal de Educação 2015-2025: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/p/peruibe/lei-ordinaria/2015/338/3380/lei-ordinaria-n-3380-2015-aprova-e-institui-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias-2023-12-18-versao-compilada>. Última consulta: 29 abr. 2025

Referência Curricular: Adesão ao Currículo Paulista, conforme resposta da Prefeitura ao i-Educ do TCE/SP (<https://iegm.tce.sp.gov.br/>). Consulta em 03 mai. 2025

Plano Municipal da Primeira Infância: Não foi editado (cf. resposta fornecida pela Municipalidade ao i-Educ do TCE/SP)

Atas do Conselho Municipal de Educação: https://conselhos.perui.be/ArquivosList?showmaster=Conselho&fk_id=2. Última consulta: 29 abr. 2025

Outros: Plano para a Infância e Adolescência: <https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-ordinaria-3833-2020-Peruibe-SP.pdf>. Última consulta: 05 mai. 2025. **Resolução SME nº 09/2024:** https://www.peruibe.sp.gov.br/portal/wp-content/uploads/2024/06/DOM-E_-_298_assinado.pdf. Última

consulta: 05 mai. 2025. **Respostas do Município ao i-Educ 2024:** <https://iegm.tce.sp.gov.br/>. Última consulta: 04 mai. 2025.

Município: Iacanga
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não Análise Documental: Não foram identificadas no PPA 2022-2025 estratégias de alocação diferenciada de recursos para escolas com maior concentração de estudantes de baixo nível socioeconômico. O Plano Municipal da Primeira Infância estabelece como diretriz política a priorização de atendimento em localidades com maior vulnerabilidade social
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim Análise Documental: Detalhamento constante do painel indica que a rede leva em consideração critérios socioeconômicos no cadastro, mas não no efetivo atendimento de alunos em creches. O Plano Municipal de Educação prevê uma abordagem intersetorial, garantindo o relacionamento entre o nível socioeconômico das famílias com crianças inscritas em creche e sua inscrição em programas de transferência de renda. O Plano Municipal da Primeira Infância determina o levantamento anual da demanda na educação infantil e o atendimento prioritário de crianças em situação de vulnerabilidade ou potencialmente expostas à violência. O Programa de Educação em Tempo Integral definiu o encaminhamento efetuado pela Assistência Social sobre as questões de vulnerabilidade, condição social da criança e inscrição em programas de transferência de renda como critério de priorização
Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim Análise Documental: O PME menciona o uso de abordagem intersetorial para a busca ativa de estudante, mas não sob específico recorte racial. Não foram encontrados documentos executivos dessas medidas ou outras fontes que embasem a resposta da Prefeitura
Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim Análise Documental: O município aderiu ao Currículo Paulista em 2022, o qual padronizou o tratamento da matéria em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, conforme resposta fornecida ao i-Educ do TCE/SP. O PME menciona o tema do ensino da história afro-brasileira como objeto de palestras no âmbito do ensino integral. O Plano Municipal da Primeira Infância não aborda a inclusão da temática nos currículos. A Lei Municipal nº 1.871/2024, por sua vez, instituiu a política municipal de Educação em Tempo Integral e ali previu a integração das disposições das leis federais

ao currículo, com implementação de educação para as relações étnico-raciais de forma transversal e interdisciplinar

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências?

Análise Documental: Nos documentos consultados não há evidência de que o Município utilize os recortes socioeconômico e étnico-racial produzidos pelo Inep no planejamento de suas políticas públicas

Outras observações: A rede municipal estabeleceu, em 2024, a Política de Educação Escola em Tempo Integral, em colaboração do Conselho Municipal de Educação, estabelecendo a priorização de acesso às vagas para alunos em situação de maior vulnerabilidade e indicadores de aprendizagem, raça, gênero, deficiência ou acompanhamento socioeducativo. Conforme resposta fornecida ao i-Educ do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, a rede não estabelece incentivos financeiros a seus professores para atuarem em escolas mais vulneráveis.

Fontes de coleta de dados:

PPA 2022-2025: <https://scpiiacanga.dcfiorilli.com.br:879/transparencia/>, aba "Planejamento Orçamentário". Última consulta: 15 mai. 2025

Plano Municipal de Educação 2015-2025: https://www.iacanga.sp.gov.br/arquivos/documento-base-pme-prefeitura-municipal-de-iacanga_02041605_20112408.pdf. Última consulta: 15 mai. 2025

Referência Curricular: Adesão ao Currículo Paulista, conforme resposta da Prefeitura ao i-Educ do TCE/SP (<https://iegm.tce.sp.gov.br/>). Consulta em 15 mai. 2025

Plano Municipal da Primeira Infância: <https://www.iacanga.sp.gov.br/portal/diario-oficial/ver/210>. Última consulta: 15 mai. 2025

Atas do Conselho Municipal de Educação: obtidas mediante contato direto com o município em 02 jun. 2025

Outros: **Lei Municipal nº 1.871/2024:** https://www.iacanga.sp.gov.br/portal/leis_decretos/1370/. Última consulta: 15 mai. 2025. **Respostas do Município ao i-Educ 2024:** <https://iegm.tce.sp.gov.br/>. Última consulta: 15 mai. 2025.

Município: Registro

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota alguma forma de transferência de recursos financeiros próprios para suas escolas com base no perfil socioeconômico dos estudantes?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não

Análise Documental: Não foram identificadas no PPA 2022-2025 estratégias de alocação diferenciada de recursos para escolas com maior concentração de estudantes de baixo nível socioeconômico. O Plano Municipal de Educação 2015-2025 fixa como competência da Secretaria da Educação orientar as escolas com baixo IDEB e expostas à vulnerabilidade para que recebam a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (recurso federal)

Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota critérios socioeconômicos das famílias no cadastro e/ou priorização na oferta de vagas em creches?

Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Sim

Análise Documental: Detalhamento constante do painel indica que a rede leva em consideração critérios socioeconômicos no cadastro, mas não no efetivo atendimento de alunos em creches. O PME estabelece como diretriz a priorização de crianças em situação de vulnerabilidade e fortalecer

o acompanhamento e monitoramento do acesso à escola por parte de famílias beneficiárias de programas de transferência de renda
Critério: A Secretaria Municipal de Educação tem metas estratégicas de redução das desigualdades raciais em termos de acesso, permanência e aprendizado? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não Análise Documental: Não foram encontrados documentos que pudessem ensejar revisão da resposta da rede
Critério: A Secretaria Municipal de Educação promoveu revisão curricular para institucionalização das normas federais que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileiras? Resposta ao Painel de Diagnóstico e Monitoramento da Política Nacional de Equidade: Não Análise Documental: Embora tenha fornecido resposta negativa ao painel, o município aderiu ao Currículo Paulista em 2022, o qual padronizou o tratamento da matéria em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, conforme resposta fornecida ao i-Educ do TCE/SP. O PME estabeleceu que as contribuições dos povos indígenas, afrodescendentes e outros que formam a identidade do país sejam abordadas na educação infantil, mas fixa meta para abordar a história afro-brasileira apenas no âmbito da educação quilombola. O CME deliberou pela efetiva inclusão da matéria no currículo municipal em 2024.
Critério: A Secretaria Municipal de Educação adota recortes socioeconômicos e étnico-raciais dos dados do Censo Escolar e Saeb para basear seu planejamento de políticas públicas em evidências? Análise Documental: Nos documentos consultados não há evidência de que o Município utilize os recortes socioeconômico e étnico-racial produzidos pelo Inep no planejamento de suas políticas públicas
Outras observações: O Plano Municipal da Primeira Infância estabeleceu como baliza o respeito e valorização da identidade étnico-racial dos alunos.

Fontes de coleta de dados:

PPA 2022-2025: <https://transparencia.registro.sp.gov.br/wpvisualizapdf.aspx?ClienteCodigo=227&Transparenciald=694223> e <https://transparencia.registro.sp.gov.br/wpvisualizapdf.aspx?ClienteCodigo=227&Transparenciald=694228>. Última consulta: 15 mai. 2025

Plano Municipal de Educação 2015-2025: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>. Última consulta: 15 mai. 2025

Referência Curricular: Adesão ao Currículo Paulista, conforme resposta da Prefeitura ao i-Educ do TCE/SP (<https://iegm.tce.sp.gov.br/>). Consulta em 15 mai. 2025

Plano Municipal da Primeira Infância: <https://registro.sp.gov.br/cmdcar/wp-content/uploads/2021/10/Plano-Municipal-pela-Primeira-Infancia-Aprovado.pdf>. Última consulta: 15 mai. 2025

Atas do Conselho Municipal de Educação: obtidas mediante contato direto com a Prefeitura em 02/06/2025, ante a indisponibilidade dos documentos no site e do sistema de protocolo de Serviço de Informação ao Cidadão

Outros: Respostas do Município ao i-Educ 2024: <https://iegm.tce.sp.gov.br/>. Última consulta: 15 mai. 2025.