

O Novo Fundeb e a Redução das Desigualdades Educacionais: uma análise a partir da complementação VAAR

Eliara Cristina Nogueira da Silva Teixeira¹

Claudio Pinto Nunes¹

¹Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista/BA – Brasil

Resumo

Este estudo, de abordagem metodológica qualitativa, baseado em levantamento bibliográfico e análise de dados legais, examina, inicialmente, a exclusão educacional no Brasil e sua relação com as desigualdades socioeconômicas, raciais e territoriais, com o objetivo de clarificar o princípio da 'equidade' presente em algumas políticas educacionais do país, como medida para redução das desigualdades educacionais. Nessa perspectiva, destaca-se a relevância e o percurso do conceito de 'equidade educacional', desde a Constituição Federal até a legislação que instituiu o novo fundo de financiamento da educação e sua Complementação VAAR (Valor Aluno Ano Resultado). Ademais, examina-se a 'política dos Fundos' (Fundef e Fundeb), avaliando seu papel na diminuição das desigualdades na capacidade de financiamento entre os entes federativos, de 1996 a 2020. Por fim, apresentam-se dados preliminares sobre a Complementação VAAR/Fundeb nos entes federados que compõem o Território de Identidade Sertão Produtivo, na Bahia, evidenciando que nem todos os municípios da região receberam estes recursos em 2024 e que ainda persistem, nesses contextos, inúmeras dúvidas quanto ao cumprimento de suas condicionalidades, sobretudo no que se refere aos indicadores de equidade educacional, melhoria do atendimento e desempenho.

Palavras-chave: **Novo Fundeb. Equidade Educacional. Complementação VAAR.**

The New Fundeb and the Reduction of Educational Inequalities: An analysis based on VAAR complementation

Abstract

This study, with a qualitative methodological approach based on a bibliographic survey and legal data analysis, initially examines educational exclusion in Brazil and its relationship with socio-economic, racial, and territorial inequalities. The objective is to clarify the principle of 'equity' present in some educational policies of the country as a measure to reduce educational inequalities. From this perspective, the relevance and evolution of the concept of 'educational equity' are highlighted, from the Federal Constitution to the legislation that established the new education funding fund and its VAAR (Value per Student per Year Result) Complementation. Additionally, the 'Funds Policy' (Fundef and Fundeb) is examined, evaluating its role in reducing funding capacity inequalities among federal entities from 1996 to 2020. Finally, preliminary data on VAAR/Fundeb Complementation in the federated entities that make up the Sertão Produtivo Identity Territory in Bahia are presented, showing that not all municipalities in the region received these resources in 2024 and that numerous doubts persist in these contexts regarding the fulfillment of their conditionalities, especially with regard to educational equity indicators, improvement of service, and performance.

Keywords: **New Fundeb. Educational Equity. VAAR Complementation.**

El Nuevo Fundeb y la Reducción de las Desigualdades Educativas: un análisis a partir de la complementación VAAR

Resumen

Este estudio, con un enfoque metodológico cualitativo basado en un levantamiento bibliográfico y análisis de datos legales, examina inicialmente la exclusión educativa en Brasil y su relación con las desigualdades socioeconómicas, raciales y territoriales. El objetivo es aclarar el principio de 'equidad' presente en algunas políticas educativas del país como medida para reducir las desigualdades educativas. Desde esta perspectiva, se destaca la relevancia y la evolución del concepto de 'equidad educativa', desde la Constitución Federal hasta la legislación que instituyó el nuevo fondo de financiamiento de la educación y su Complementación VAAR (Valor Aluno Año Resultado). Además, se examina la 'política de los Fondos' (Fundef y Fundeb), evaluando su papel en la disminución de las desigualdades en la capacidad de financiamiento entre los entes federativos, de 1996 a 2020. Finalmente, se presentan datos preliminares sobre la Complementación VAAR/Fundeb en los entes federados que componen el Territorio de Identidad Sertão Produtivo, en Bahía, evidenciando que no todos los municipios de la región recibieron estos recursos en 2024 y que aún persisten, en estos contextos, numerosas dudas respecto al cumplimiento de sus condicionalidades, sobre todo en lo que se refiere a los indicadores de equidad educativa, mejora del servicio y desempeño.

Palabras clave: **Nuevo Fundeb. Equidad Educativa. Complementación VAAR.**

O atual cenário de exclusão escolar e desigualdades educacionais no Brasil

Em 2021, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) publicou um relatório intitulado “Cenário de Exclusão Escolar no Brasil”. O estudo apresentou dados sobre o acesso de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos à educação escolar no país, destacando que, embora o percentual de matrículas tenha aumentado entre 2016 e 2019, ainda havia 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola.

O relatório revelou que a exclusão escolar afeta principalmente aqueles que já vivem em situações de vulnerabilidade: a maioria eram crianças de 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos, pretos, pardos e indígenas. As regiões mais afetadas eram o Norte e o Centro-Oeste. Um exame mais detalhado da situação em cada região brasileira mostrou que a exclusão escolar é mais pronunciada na zona rural: enquanto o percentual de alunos fora da escola em áreas urbanas no Brasil é de 6,7%, na zona rural esse percentual sobe para 11,1%.

Em termos socioeconômicos, o estudo constatou que, de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 vivem em famílias cuja renda per capita é de meio salário mínimo. Como evidenciado, a desigualdade social existente no país se reflete na exclusão escolar.

Além disso, a pandemia da Covid-19 agravou ainda mais a situação crítica. Em novembro de 2020, havia mais de 5 milhões de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos sem acesso à educação no Brasil.

O contexto apresentado indica que a exclusão escolar no Brasil tem uma forte correlação com a classe social e a cor da pele, apesar da Emenda Constitucional n.º 59, de

2009, ter estabelecido a inclusão dessas faixas etárias na escolarização obrigatória. Isso significa que, mesmo após 12 anos da EC/59, essas parcelas da população ainda não têm acesso à educação. A situação de vulnerabilidade em que se encontram as crianças e adolescentes pobres, pretos, pardos e indígenas não é coincidência nem resultado apenas de um processo histórico, mas de um sistema educacional que mantém grandes parcelas da população na invisibilidade, no abandono e no silenciamento.

Enfatiza-se, aqui, que não basta apenas que os estudantes tenham acesso à educação, mas que permaneçam e tenham sucesso em seu percurso estudantil. Todavia, é sabido que as trajetórias escolares também são marcadas pela exclusão: as reprovações e a distorção idade-série incidem sobre negros/as e indígenas muito mais que sobre os brancos (Unicef, 2021).

Sobre o sucesso escolar, entendido como aprendizado que resulte em um bom desempenho do aluno na escola, Soares (2016) afirma que o direito à educação, inscrito em normativas internacionais e nacionais como fundamental a todo ser humano, só será garantido efetivamente se houver aprendizagem. No entanto, estudos como os de Alves, Soares e Xavier (2016), Soares e Delgado (2016), e Ernica e Rodrigues (2020) apontam a persistência de muitas lacunas na aprendizagem entre estudantes agrupados de acordo com determinadas características individuais (sexo, cor/raça, etc.) ou coletivas, como local de moradia, contexto social e econômico, entre outros.

Soares e Delgado (2016) reforçam que, constitucionalmente, o direito à educação é o direito de aprender. Para verificar se esse direito foi de fato garantido a todos os cidadãos, principalmente aqueles na idade de escolaridade compulsória, o governo federal instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que tem outras funções pedagógicas e escolares. As medidas de aprendizado produzidas pelo Saeb têm mostrado que o direito à educação não está garantido para todos. Há muitos estudantes que, embora matriculados em uma escola de Ensino Fundamental, não aprendem o necessário para suas vidas. Além disso, existem grandes diferenças de aprendizado entre grupos de alunos, definidos por critérios sociodemográficos, como gênero, cor/raça, nível socioeconômico e região de residência.

Somadas às diferenças na aprendizagem dos estudantes, estão as desigualdades em outros indicadores educacionais, como acesso à escolarização, nível de escolaridade alcançado, regularidade das trajetórias escolares, além de aspectos que se apresentam consistentemente desfavoráveis para os mesmos grupos. Conforme publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em junho de 2023, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), o relatório chama a atenção para os desafios educacionais do país e de cada região, visando ao cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Federal 13.005/2014. Entre os problemas pontuados estão as taxas de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais, que deveriam ter caído para 6,5% em 2015, o que só foi alcançado pelo Brasil em 2017. De acordo com o levantamento da Pnad Contínua, a taxa atual dos que não sabem ler e escrever é de 5,6%, representando um declínio em todas as faixas etárias. No entanto, chamam a atenção para as assimetrias significativas no que diz respeito ao recorte por cor ou raça.

Diante do exposto, é notória a importância da elaboração e implementação de políticas públicas e estratégias eficazes que visem a melhoria das condições de acesso e permanência de todos os grupos sociais na escola, como forma de enfrentar a exclusão e compensar as

desigualdades educacionais produzidas pela estrutura de classes no Brasil. Assim, com o objetivo de enfrentar estas demandas e desafios urgentes, observados na educação brasileira, o novo Fundeb, caracterizado com o adjetivo 'equidade', foi regulamentado pela Lei N° 14.113 em 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020).

O princípio da 'equidade' em legislações educacionais no Brasil

A equidade educacional, segundo a Unesco (2019), pressupõe a preocupação com a justiça ou com processos justos, de modo que a educação de todas/os as/os estudantes seja considerada como de igual importância. Para tal, Crahay (2013) assevera que é necessário conceder atenção e delinear estratégias, de acordo com as necessidades específicas de cada grupo ou indivíduo. Na educação, por sua vez, a 'justiça educacional' exige ações que removam os obstáculos para que cada um/a, independentemente da classe social, cor/raça, etc., alcance o seu potencial educacional.

Embora o termo remonte à Grécia Antiga, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) destaca-se como o principal marco de referência no campo da equidade educacional quando determinou a educação como direito de todos, visando ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (art. 205). Também em seu artigo 212, que trata da vinculação de recursos para a educação, faz referência à 'equidade': "a distribuição de recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia do padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação" (parágrafo 3°).

Ademais, de 1988 aos dias atuais, várias legislações têm incorporado o princípio da equidade na educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) complementou a Constituição Federal, adicionando os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia do direito à aprendizagem (art. 3°). A Emenda Constitucional nº 59 de 2009, em seu artigo 208, estabeleceu que o direito à educação deve ser efetivado mediante a oferta de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, com a garantia de um padrão de qualidade (art. 206 da CF/88). Mais recentemente, conforme Tripodi, Delgado e Januário (2022), o termo 'equidade' foi retomado no novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), aprovado pela Emenda Constitucional nº 108/2020 e pela Lei nº 14.113/2020.

Promover equidade na educação significa garantir que cada estudante, considerando sua origem social, contexto e características pessoais, possa usufruir plenamente do direito ao acesso, participação, aprendizagem, desenvolvimento integral, progressão e conclusão da jornada escolar na idade adequada. Para isso, é imprescindível eliminar restrições de diversas naturezas que possam comprometer esse objetivo. A efetivação da equidade pressupõe ações que busquem garantir que todas as redes de ensino e escolas assegurem que todos os estudantes aprendam e se desenvolvam, e que todas as escolas ofereçam ensino de qualidade.

Nesse sentido, as políticas públicas de educação devem garantir, de forma equânime, a qualidade dos insumos (infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, formação de educadores, entre outros), a eficácia dos processos (escolhas metodológicas, abordagens

pedagógicas, clima escolar, gestão democrática, entre outros) e o alcance dos resultados (verificação da aprendizagem e do desenvolvimento integral).

A política de fundos de financiamento do ensino (Fundef-Fundeb) e sua relação com as desigualdades regionais na educação pública

O Brasil inaugurou a política de vinculação constitucional de recursos financeiros para o ensino em 1934, onde estabeleceu que uma parcela mínima da arrecadação de impostos deve, obrigatoriamente, destinar-se à educação. Esse padrão de financiamento sofreu interrupção apenas nos períodos ditatoriais (1937-1945 e 1967-1983) e, hoje, tem sido um importante mecanismo para garantir um fluxo estável de recursos para as políticas educacionais. De acordo com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), artigo 212, devem ser destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, no mínimo: I - 18% dos impostos arrecadados pelo governo federal, abatidas as transferências constitucionais para estados e municípios; II - 25% dos impostos arrecadados pelos governos estaduais e pelo Distrito Federal (DF), adicionando-se as transferências recebidas do governo federal e subtraindo-se as transferências efetuadas aos governos municipais; e, III - 25% dos impostos arrecadados pelos municípios, acrescidas as transferências recebidas dos governos federal e estaduais.

O Fundef, cuja vigência aconteceu de 1997 a 2006, abrangia apenas o Ensino Fundamental (oito anos de escolaridade) e o volume de recursos era menor (cerca de 60% dos principais recursos de estados e municípios vinculados ao ensino). Além de redução nas disparidades no gasto por aluno no interior de cada estado, no Fundef, aconteceu um forte processo de transferência de matrículas e escolas pertencentes às redes estaduais para as redes municipais. Com relação ao Ensino Fundamental, enquanto, anteriormente ao fundo, os municípios respondiam por cerca de 1/3 das matrículas, ao seu final, em dezembro de 2006, essa participação já ultrapassava a metade; avançando mais nas regiões mais pobres do país, em especial no Nordeste (Pinto, 2019).

Resumidamente, o Fundef provocou, por parte dos municípios mais pobres, mas não só neles, uma corrida de 'caça ao dinheiro', que significava assumir os alunos da rede estadual. Essa política com seu foco no Ensino Fundamental e seu caráter descentralizador estava também em sintonia com as diretrizes do Banco Mundial (Pinto, 2007).

Ainda de acordo com Pinto (2019), com a aprovação do Fundef foi melhor definido, na Constituição Federal (CF, 1988, art. 211, § 1º), o papel do governo federal no apoio a estados e municípios, cabendo-lhe assegurar assistência técnica e financeira "de forma a garantir **equalização** de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino" (grifos do autor). O papel equalizador do governo federal, cuja complementação foi sendo definida arbitrariamente pelo Executivo federal, em desrespeito à regulamentação do fundo, foi progressivamente perdendo importância, de tal forma que, no último ano do Fundef, representou apenas 0,7% dos recursos do Fundo. O desrespeito, por parte do governo federal, da regra de sua complementação ao Fundef, gerou cobranças judiciais por parte de estados e municípios prejudicados.

O Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), com duração prevista de 2007 até o final de

2020, foi aprovado em 2006, com o objetivo de enfrentar os problemas enfrentados com o Fundef. Segundo Pinto (2019), as mudanças introduzidas referem-se à cobertura de toda a educação básica em suas diferentes etapas (Creche até Ensino Médio) e modalidades (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Indígena, Quilombola, Povos Ribeirinhos) e ampliar a cesta de impostos abrangidos pelo novo fundo, além de deixar mais explícita a regra da complementação do governo federal ao Fundeb. A contribuição federal no Fundeb (2007-2020) correspondia a 10% do aporte de recursos dos estados, DF e municípios. Potencialmente, a regra anterior, no Fundef, representava mais recursos, mas que nunca se efetivaram. A regra do antigo Fundeb foi mais precisa, uma vez que se fixaram, também, penalidades duras caso ela não fosse cumprida pelo governo central.

As ponderações nas matrículas, considerando as diferenças de custos entre as etapas e modalidade de ensino, foi outro aspecto que já existia no Fundef e foi acentuado no Fundeb. Assim, existem ponderações distintas em função da etapa e modalidade de ensino. O grande problema dessas ponderações é que não se baseiam em nenhum parâmetro real de diferenças efetivas de custo. A decisão é tomada por uma comissão que envolve representantes dos secretários estaduais e municipais de educação, em igual número e o governo federal como *tertius*.

Sobre a relação entre política de fundos de financiamento da educação e a redução das desigualdades educacionais, os autores Encinas e Duenhas (2020) pontuam que a CF/88 elege, como um dos objetivos da República, a redução das desigualdades sociais e regionais (art. 3º, inciso III), e estabelece que os orçamentos fiscal e de investimento das empresas das quais a União seja sócia majoritária tenham entre suas funções a redução das desigualdades inter-regionais (art. 165, §7º). Mais especificamente, no que se refere à educação, a CF/88 estabelece como seu primeiro princípio a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (art. 206, inciso I). Por conseguinte, é fundamental que instrumentos como o Fundef e Fundeb tenham entre seus objetivos as reduções das desigualdades, tanto regionais quanto dentro de um único estado.

Nessa perspectiva, uma primeira conclusão feita por Vazquez (2007) aponta que a implementação do Fundef, em 1998, reduziu as desigualdades interestaduais, e isso se deveu à complementação de recursos pela União e elevou o patamar mínimo do valor aluno ano que no ano anterior representava 44,5% do valor médio no Maranhão, por exemplo, para cerca de 72%. Todavia, detectou o efeito deletério do descumprimento por parte da União da legislação regulamentadora do Fundef, o que provocou a diminuição do volume de recursos repassados via complementação financeira para os fundos com menor *per capita*.

Quanto à mensuração dos efeitos positivos do Fundeb (2007-2020) na redução das desigualdades, Arretche (2010) ratifica que somente com uma presença mais significativa de recursos federais é possível garantir efeitos mais duradouros, e isso se explica pela brusca redução propiciada pelo volume de recursos injetados pela complementação da União entre 2007-2011.

O novo Fundeb e a “medida de equidade” para fins de redução das desigualdades educacionais

Segundo Tripodi, Delgado e Januário (2022), o ano de 2020 foi um importante momento para o financiamento da educação brasileira, uma vez que, em dezembro, expirou o Fundeb,

em vigência desde 2006. Embora desde 2015 houvesse uma proposta de Emenda Constitucional n.15/2015, apenas na metade de 2020 houve avanços na construção dos consensos em torno do novo desenho do fundo. Ainda de acordo com os autores, ao final das tratativas, apesar de a União ter revisto o seu posicionamento inicial e se comprometido com a complementação de 23% ao novo Fundeb, a aprovação da EC n.º 108/2020 é resultante em larga medida dos esforços do Congresso em relação à postura do Executivo central.

Vale destacar que o novo Fundeb não é uma cópia do antigo. De acordo com o Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada (IBSA) (2022), ele traz em si importantes inovações: 1ª) alteração da cesta de impostos redistribuídos pelo FUNDEB, onde foram incluídos os recursos relativos às alíquotas adicionais de ICMS para os Fundos de Combate à Pobreza; 2ª) inclusão de matrículas em instituições privadas conveniadas na educação profissional técnica de nível médio na distribuição de recursos dos FUNDEB estaduais e da complementação da União; 3ª) alteração no prazo de retificação das matrículas do Censo Escolar; 4ª) novos fatores de ponderação das matrículas para distribuição de recursos dos FUNDEB estaduais e da complementação da União, vinculando-os à definição do Custo Aluno Qualidade (CAQ) - Houve a criação de quatro conceitos diferentes de valor aluno/ano – VAAF, VAAT, VAAR e CAQ; 5ª) mínimo de recursos que devem ser destinados à remuneração de profissionais da educação - 70% dos recursos recebidos do Fundeb; 6ª) utilização dos recursos do FUNDEB 70%: para bonificações, abonos, aumentos de salário, atualizações ou correções salariais dos profissionais da educação; 7ª) prazo para uso de resíduos do FUNDEB no exercício seguinte: passa a ser autorizado o uso de 10% do FUNDEB do exercício anterior no primeiro quadrimestre do ano seguinte; 8ª) instâncias de fiscalização e controle: poderá haver litisconsórcio facultativo entre os Ministérios Públicos da União, do Distrito Federal e dos Estados para a fiscalização da aplicação dos recursos dos Fundos que receberem complementação da União; 9ª) mudanças na composição do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS-FUNDEB): inclui-se representante das escolas indígenas, das escolas do campo e das escolas quilombolas; 10ª) passa a ser obrigatório o registro bimestral no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), mantido pelo MEC e com acesso dos CACS e dos Tribunais de Contas; 11ª) criação da Comissão Intergovernamental do FUNDEB, que deliberará sobre o conjunto de fatores de ponderação, levando em conta o CAQ e os estudos do INEP sobre custos médios das etapas, modalidades e tipos de ensino, nível socioeconômico dos estudantes, disponibilidade de recursos vinculados à educação e potencial de arrecadação de cada ente federado. A Comissão também avaliará as condicionalidades da complementação-VAAR e aprovará as metodologias de cálculo do VAAR, do VAAT-EI e dos fatores de ponderação de equidade.

A respeito dos fatores de ponderação do Fundeb, esses são ‘pesos’ aplicados para calcular o valor *per capita* destinado a cada matrícula, permitindo que os recursos sejam ajustados de acordo com as necessidades das escolas e dos alunos. Em julho de 2024, foi publicada a Resolução nº 5/2024, que especifica as diferenças e ponderações relativas às etapas, às modalidades, à duração da jornada e aos tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para fins de distribuição de recursos do Fundeb/2025. O artigo 2º da resolução trata das diferenças e ponderações relativas ao nível socioeconômico dos educandos, aos indicadores de disponibilidade de recursos vinculados à educação e aos indicadores de utilização para o exercício de 2025. Na prática, tanto as escolas em tempo parcial quanto as que já funcionam em tempo integral receberão um valor diferenciado para

as matrículas de escolas indígenas, quilombolas e escolas do campo, em todas as etapas da Educação Básica em detrimento às escolas urbanas ditas convencionais. Isso significa um aumento de até R\$ 1.767 (15%) para as matrículas do campo e até R\$ 3.909 (40%) para as matrículas indígenas e quilombolas.

Para Aléssio Costa Lima, presidente da Undime e dirigente municipal de Educação de Ibaretama/CE, esse reconhecimento referente aos ajustes das ponderações para a educação indígena, quilombola e do campo, bem como o adicional para o atendimento educacional especializado, é extremamente importante, visto que que nem sempre foram tratados com a devida prioridade.

Quanto ao desenho final do novo Fundeb, este passou a contar com três lógicas de complementação: 1) o Valor-Aluno-Ano-Fundeb (VAAF), com 10% do fundo; 2) o Valor-Aluno-Ano-Total (VAAT), com 10,5%; e, 3) o Valor-Aluno-Ano-Resultado (VAAR), com 2,5%. Sobre esse último modelo de complementação, Tripodi, Delgado e Januário (2022) destacam que o movimento negro, nos seus diversos formatos e propostas de luta, conseguiu articular uma forte base de reivindicação para que a sigla VAAR pudesse ser traduzida como Valor-Aluno-Ano-Raça, não “Resultado”. Embora tenha prevalecido o entendimento do relator, Deputado Felipe Rigoni (2015) (PSB), de que a manutenção da sigla era importante graças à necessidade de se exigirem contrapartidas de resultado para a melhoria da educação, o movimento negro teve uma expressiva vitória ao garantir que, na Lei Federal n. 14.113/2020, que aprova o Fundeb, fosse reconhecida a existência das desigualdades raciais na educação.

A relevância desse feito, na visão de Tripodi, Delgado e Januário (2022), diz respeito aos dados levantados na última década em relatórios e estudos sobre as desigualdades educacionais que ainda persistem na educação brasileira.

De acordo com o INEP (2024), o 5º Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação revelou que, no último decênio, o Brasil apresentou avanços na cobertura escolar da população de 6 a 14 anos frequentando o Ensino Fundamental, saindo de um patamar de 96,7% em 2012 e alcançando 97,8% em 2019. A partir de então, no entanto, houve um declínio nesse indicador e as informações mais recentes disponíveis mostram que apenas 95,7% desse grupo populacional frequentava o Ensino Fundamental em 2023. Em síntese, cumpre afirmar que, em decorrência dos impactos da pandemia de covid-19, houve uma queda no percentual dessa população, frequentando as instituições educacionais em todo o Brasil, e essa redução não foi devidamente revertida até o último ano em análise, 2023. Dessa maneira, esses resultados sugerem a possibilidade de que os grupos mais vulneráveis (pobres, pretos, indígenas, etc.), afetados pelas adversidades socioeconômicas e sanitárias exacerbadas durante a pandemia, possam não ter conseguido retornar ao sistema educacional, o que demanda a atenção e implementação de estratégias eficazes para minimizar as disparidades educacionais e promover o acesso equitativo à educação para todos os indivíduos dessa faixa etária.

Todavia, apesar de a legislação e as políticas públicas educacionais anteriores ao novo Fundeb terem contribuído para minimizar as desigualdades de acesso e, em menor proporção, para o problema do fluxo escolar, não se pode dizer o mesmo ao se tratar das aprendizagens. Nessa dimensão, continuam persistindo as desigualdades raciais.

Sobre isso, Soares e Delgado (2016) encontrou resultados preocupantes em termos de desigualdades de rendimento. Nesse estudo, os autores caracterizam os grupos de alunos

por meio de uma distribuição de referência internacional para a distribuição dos aprendizados. Segundo os autores, o grupo formado por meninas pretas e de nível socioeconômico baixo precisaria de 78 anos para alcançar o nível considerado “ideal” em leitura, contrastando, assim, com o grupo de alunos brancos de alto nível socioeconômico, para o qual o número de anos para se atingir a mesma referência cai para catorze.

Alves (2020) em um estudo onde examinou dados da Prova Brasil de uma década (2007–2017), articulando com a situação socioeconômica, concluiu que, na situação de mais pobreza, há um círculo vicioso no qual os resultados educacionais são ruins para todos os grupos sem distinção. Mas, quando há melhora no cenário socioeconômico, observa-se um círculo virtuoso favorável aos alunos brancos (meninos ou meninas), sinalizando que para os alunos pretos não basta melhorar a condição de vida para que o desempenho escolar seja equiparado ao do aluno branco (p. 201).

Érnica e Rodrigues (2020), ao investigarem na metrópole paulista dados sobre as desigualdades de aprendizagem em interface com nível socioeconômico (NSE), gênero e raça, afirmam que as meninas pretas só se beneficiam de melhores oportunidades educacionais em distritos mais equitativos, qualquer que seja o seu nível de aprendizagem. O mesmo não ocorria para os meninos pretos de menor NSE.

Os resultados desvelados nas pesquisas apresentadas apontavam a permanência de baixa aprendizagem dos alunos negros o que expunha a suposta indiferença à raça no modelo educacional brasileiro. Também colocava à vista a inexistência de políticas educacionais que aloquem recursos financeiros, materiais e simbólicos por raça e cor de pele, o que contribuía para legitimar as desigualdades educacionais existentes.

Assim, para o enfrentamento da realidade apresentada é que o FUNDEB – Equitativo, fora pensado e implementado. O atual fundo de financiamento propõe mudanças estruturais de impactos relevantes na Educação Básica, e, entre estas, a instituição da complementação do Fundeb que é realizada por meio do Valor Anual por Aluno (VAAF), Valor Anual Total por Aluno (VAAT) e Valor Aluno/Ano Resultado (VAAR), essa última complementação correspondendo a 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais para as redes públicas que cumprirem algumas condicionalidades, principalmente as Condicionalidades I e III – melhoria de gestão, viabilizada pela ocupação dos cargos de gestão escolar após aprovação em avaliação de mérito e desempenho; e, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica –, conforme disposto nos incisos I e III do artigo 14, da Lei 14.113/2020:

- I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;
- II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;
- III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

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

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

Apesar da previsão inicial, a fórmula da complementação VAAR não foi definida na atualização da Lei de regulamentação do FUNDEB em 2021 – Lei n.º 14.276 (Brasil, 2021). A atualização da Lei do Fundeb em 2021, na realidade, dispôs que essa fórmula seria definida por regulamento considerando como condicionalidades previstas para recebimentos desses recursos as citadas no parágrafo anterior.

Assim, a metodologia definida posteriormente considerou o nível e o avanço dos resultados de aprendizagem (ponderados por equidade e taxa de participação), taxas de aprovação e taxas de atendimento na Educação Básica. A equidade da aprendizagem foi medida pela proporção de estudantes sem aprendizagem adequada e pelas desigualdades de resultados entre diferentes grupos de nível socioeconômico, raça e estudantes com deficiência em cada rede pública.

No que se refere à condicionalidade III, que trata da redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais, foi aprovada a metodologia aferida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com fundamento na Nota Técnica Conjunta nº 24/2023-Inep e na Nota Técnica nº 12/2023/CGEE/DIRET/INEP. A inovação nesta condicionalidade está no fato de que redes que atingiram percentuais mínimos de 80% de participação no Saeb 2021 e que apresentaram melhorias na redução das desigualdades educacionais em relação ao Saeb 2019 também foram consideradas habilitadas nesta condicionalidade.

Como aconteceu no exercício de 2023, não bastava estar habilitado a concorrer para receber a complementação-VAAR em 2024; era preciso que a rede municipal ou estadual apresentasse melhoria nos indicadores educacionais relativos a taxas de atendimento educacional na educação básica, taxas de aprovação nos ensinos fundamental e médio, e resultados de aprendizagem dos estudantes nos exames nacionais de avaliação da educação básica. Desse modo, para o recebimento dos recursos da complementação-VAAR em 2024, foram analisados os indicadores de aprendizagem e indicadores de atendimento dos entes federados, calculados pelo Inep. Ou seja, as redes de ensino foram beneficiadas pela melhoria desses dois indicadores ou de apenas um deles.

Importa destacar que a complementação VAAR pode ser interpretada como um forte instrumento de indução para os governos municipais, estaduais e do Distrito Federal, incentivando-os a refletir e agir diante das desigualdades. Isso inclui a implementação de políticas educacionais que produzam impacto na vida dos estudantes brasileiros, garantindo aprendizagens essenciais e equidade, e assegurando que aqueles sem atendimento escolar possam sair da margem da exclusão.

A Complementação VAAR e os municípios do Território de Identidade Sertão Produtivo na Bahia

Para o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), território é uma área física extensiva, geograficamente definida, genericamente contínua, compreendendo espaços

urbanos e rurais particularizados por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a sociedade, a cultura, a política, a economia, as instituições organizadas e a população com os distintos grupos sociais que a compõe e que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde daí pode-se extrair um ou mais elementos que indicam sua identidade e suas coesões sociais e culturais. E, com essa organização por territórios de identidade, o MDA objetiva promover o desenvolvimento dos Territórios Rurais no Brasil, priorizando a Agricultura Familiar e incluindo comunidades tradicionais, assentamentos, tribos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, comunidades de fundo de pasto, perímetros irrigados (comunidades de brejos) e comunidades de sequeiro.

Assim, percebe-se que a abordagem territorial traz uma nova visão às constantes dificuldades da realidade do interior brasileiro. A compreensão dessa realidade por territórios colabora para o enfrentamento das desigualdades regionais do chamado "Brasil Rural", onde a população interiorana, especialmente na Região Nordeste, convive com a permanente falta de oportunidades de emprego e geração de renda, além de outras questões.

Imbuído de uma percepção moderna de gestão, a partir de 2006 o governo estadual passou a reconhecer no Planejamento Territorial a existência de 27 Territórios de Identidade na Bahia. Isso oportunizou maior amplitude nos debates acerca da territorialidade, pois esses mesmos Territórios passaram a ser analisados como unidades de planejamento para a execução de políticas públicas no governo baiano.

O Território de Identidade Sertão Produtivo, por sua vez, é uma região do estado da Bahia, localizada na Serra Geral, formada por rochas vulcânicas e arenitos finos. A região é limitada pelo estado de Minas Gerais e por outros territórios de identidade da Bahia, como Vitória da Conquista, Velho Chico, Bacia do Paramirim, Chapada Diamantina e Médio Rio de Contas. É composto por 20 municípios: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiú, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Urandi, Tanhaçu e Tanque Novo.

Figura 1 – Território de Identidade Sertão Produtivo-BA



Fonte: <https://www.ba.gov.br>.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Territorial do Sertão Produtivo (PDTSP), a configuração desse território tem como característica a desigualdade nos aspectos econômico, político, cultural e social, onde a supremacia dos grandes fazendeiros e, na

atualidade, de grandes empreendimentos, contrapõe-se à maior parte da população analfabeta, sem recursos e castigada pela estiagem (PDTSP, 2010).

É sobre o referido microcontexto que serão apresentados os dados referentes à complementação VAAR 2024. Para a análise dessa complementação, foram avaliados os dados enviados pelos municípios brasileiros no ano 2023. Dos 5.568 municípios existentes, 357 municípios não enviaram as informações para receber a referida complementação; e, dentre estes, estão 06 dos 20 municípios do Sertão Produtivo, na Bahia.

Tabela 2 – Municípios do Território de Identidade Sertão Produtivo – Receita Fundeb/2024 (Impostos) + Complementações

Município	Fundeb (2024) (Impostos)	VAAF	VAAT	VAAR
Brumado	R\$ 52.807.608,99	R\$ 16.734.881,49	R\$ 14.902.597,04	R\$ 2.731.157,09
Caculé	R\$ 19.342.843,32	R\$ 6.129.802,07	R\$ 9.449.006,55	R\$ 1.098.781,33
Caetité	R\$ 34.090.322,22	R\$ 10.803.320,07	R\$ 0,00	R\$ 921.001,06
Candiba	R\$ 9.874.308,35	R\$ 3.129.196,40	R\$ 2.636.115,76	R\$ 562.216,06
Contendas de Sincorá	R\$ 4.280.183,59	R\$ 1.356.402,35	R\$ 710.654,37	R\$ 111.841,80
Dom Basílio	R\$ 10.347.126,90	R\$ 3.279.033,94	R\$ 3.269.243,34	R\$ 577.541,32
Guanambi	R\$ 62.080.750,24	R\$ 19.673.566,33	R\$ 16.983.310,88	R\$ 1.534.228,87
Ibiassucê	R\$ 7.514.295,68	R\$ 2.381.301,67	R\$ 2.852.819,83	R\$ 189.663,69
Ituaçu	R\$ 16.704.654,94	R\$ 5.293.752,66	R\$ 4.528.747,52	R\$ 942.956,40
Iuiú	R\$ 10.310.966,07	R\$ 3.267.574,47	R\$ 2.710.689,89	R\$ 0,00
Lagoa Real	R\$ 8.705.205,71	R\$ 2.758.704,45	R\$ 760.750,78	R\$ 479.684,28
Livramento de Nossa Senhora	R\$ 43.514.514,91	R\$ 13.789.873,54	R\$ 40.060.261,74	R\$ 1.514.664,71
Malhada de Pedras	R\$ 13.128.279,42	R\$ 4.160.389,09	R\$ 11.077.703,16	R\$ 0,00
Palmas de Monte Alto	R\$ 18.118.772,29	R\$ 5.741.890,47	R\$ 1.804.654,00	R\$ 0,00
Pindaí	R\$ 16.291.188,32	R\$ 5.162.723,91	R\$ 12.026.335,22	R\$ 601.887,84
Rio do Antônio	R\$ 17.526.848,33	R\$ 5.554.308,09	R\$ 18.601.686,57	R\$0,00
Sebastião Laranjeiras	R\$ 7.303.204,43	R\$ 2.314.406,26	R\$ 1.430.099,13	R\$0,00
Tanhaçu	R\$ 15.572.299,90	R\$ 4.934.906,13	R\$ 3.333.632,60	R\$ 412.513,99
Tanque Novo	R\$ 15.902.183,11	R\$ 5.039.447,06	R\$ 6.601.053,91	R\$0,00
Urandi	R\$ 19.247.395,07	R\$ 6.099.554,24	R\$ 16.523.495,82	R\$ 361.357,33

Fonte: Elaborada para este estudo.

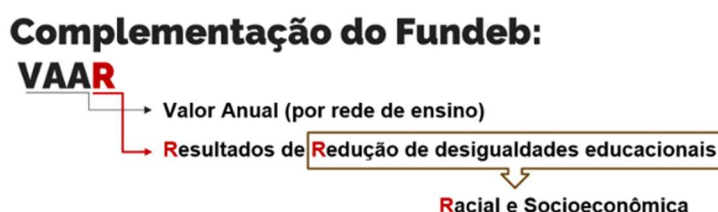
Uma análise preliminar permitiu concluir que seis municípios baianos não cumpriram a Condicionalidade I, que determina a escolha de diretores escolares por critérios de mérito e desempenho como condição primordial para a melhoria da gestão. Em muitas cidades interioranas de pequeno porte, ainda prevalecem práticas clientelistas e eleitoreiras na atribuição de cargos de confiança a cabos eleitorais. De acordo com Filho (1994), o conceito de clientelismo, utilizado pelos antropólogos no estudo do poder pessoal em pequenas comunidades, foi apropriado pelos cientistas políticos a partir do final da década de 1950 e início dos anos 1960, no estudo das “sociedades em desenvolvimento”. Embora sejam conceitos e práticas ultrapassados, eles ainda se fazem presentes na atualidade.

No que diz respeito ao avanço em indicadores de atendimento e aprendizagem, com redução de desigualdades, muitos ainda não compreenderam essa dinâmica e exigência. Sobre o indicador de atendimento, o objetivo é ampliar o acesso à educação, trazendo para a escola aqueles que, mesmo em idade escolar obrigatória, não estão matriculados nas

referidas redes de ensino, como crianças de 4 a 5 anos, jovens e adultos analfabetos, entre outros.

Quanto ao indicador de aprendizagem, com redução das desigualdades, que também é avaliado pela Comissão Intergovernamental de Financiamento (CIF) para Educação Básica de Qualidade, responsável pela aferição do VAAR (Valor Aluno Ano Resultado), esses dados são filtrados da Avaliação Externa Saeb. A intenção é averiguar a redução de desigualdades educacionais entre grupos socioeconômicos e raciais diferentes, ou seja, a equidade de aprendizagem entre alunos brancos e negros, bem como entre os mais ricos e os mais pobres matriculados na rede de ensino. Sobre esse indicador, faz-se necessário e urgente a adoção de boas práticas, especialmente a implementação de uma educação antirracista nas escolas e a recomposição de aprendizagens para alunos com dificuldades em aprender, entre outras medidas.

Figura 2 – O significado do “R” na Complementação VAAR



Fonte: Site do Ministério da Educação (<https://www.gov.br/mec/>).

Em síntese, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), para os entes municipais, o indicador de atendimento avalia o aumento do número de estudantes matriculados na Educação Infantil; o indicador de aprendizagem avalia o desempenho médio padronizado (Língua Portuguesa e Matemática) dos estudantes da rede municipal de ensino que participaram do Saeb no 5º ano do Ensino Fundamental e 9º ano do Ensino Fundamental.

Ademais, por ser um recurso voltado ao reconhecimento de resultados, com uma natureza de premiação, a complementação VAAR não deve ser entendida como contínua. Uma rede que recebeu a complementação em um ano pode não recebê-la no ano seguinte.

Devido ao seu potencial de indução, essa complementação mobiliza as redes a promoverem ações em busca de bons resultados e redução de desigualdades, mesmo que o recebimento do recurso não ocorra de imediato. Ou seja, o VAAR, embora tenha o caráter de reconhecimento e premiação por melhoria na gestão educacional e nos indicadores de atendimento e aprendizagem dos estudantes, enfrenta alguns questionamentos quanto ao seu caráter meritocrático. Sob a ideia de que “nenhuma rede perde por deixar de receber esse recurso”, muitas vezes as redes de ensino que não recebem a complementação por não atender às condicionalidades impostas são justamente aquelas que mais precisam, intensificando assim as diferenças já existentes entre redes que recebem e redes que não recebem.

Por fim, é importante ressaltar que boas práticas podem estar sendo adotadas, mas o reflexo nas métricas do VAAR pode não ser imediato. Portanto, é crucial sempre analisar os efeitos de médio e longo prazo das políticas educacionais.

Considerações finais

Concluindo o que foi apresentado ao longo deste trabalho, certifica-se que a política de fundos de financiamento da educação, Fundef e Fundeb (2007-2020), apesar de terem promovido mudanças na participação efetiva da União junto aos governos estaduais e municipais na garantia do direito à educação de todas as crianças e jovens brasileiros em idade obrigatória, não conseguiram a equalização educacional.

Nesse contexto, visando colaborar para a diminuição das desigualdades regionais e educacionais ainda persistentes e na implementação de uma educação mais inclusiva e equitativa, o novo Fundeb trabalha com a redistribuição dos recursos nas redes estaduais, distritais e municipais. Isso permite que mais dinheiro seja enviado para as unidades que mais precisam de recursos, visto que, anteriormente, estados mais pobres recebiam recursos diretamente, o que ignorava municípios pobres em estados “ricos”. Agora, a proposta é que a renda seja distribuída pelo município, e não pelo estado.

Nessa perspectiva, desde sua regulamentação em 2020, o Fundeb-Equidade compila mudanças e conquistas. As principais mudanças do novo fundo são: o aumento da complementação da União, que passará de 10% para 23%, valor que se elevará gradualmente até 2026; o fundo se tornou permanente, isto é, sem prazo de vigência; e o surgimento dos indicadores VAAF, VAAT e VAAR.

Em tese, o VAAF e o VAAT ajudaram o fundo a se tornar mais justo, garantindo que as escolas mais pobres do país recebam 10,5% dos 23% da União. A complementação VAAR, condicionada ao cumprimento de condições relacionadas à melhoria da gestão escolar e da performance, também torna a distribuição mais eficiente. Ou seja, esses indicadores reforçam o compromisso com a qualidade da educação e a transparência na gestão, exercendo um papel importante na garantia da qualidade e da equidade no acesso às escolas, bem como na evolução da educação no país.

Por fim, quanto aos municípios baianos do Território de Identidade do Sertão Produtivo que ainda não se movimentaram no sentido de mudar suas práticas internas para conquistarem a complementação VAAR, espera-se que compreendam a importância não apenas do recurso financeiro em si, mas das mudanças nas práticas administrativas e pedagógicas internas que irão corroborar para a equidade educacional tão esperada nos contextos escolares brasileiros. Isso garantirá que meninos e meninas de 4 a 17 anos de idade, pretos/as, brancos/as, camponeses/as ou não, indígenas, quilombolas, PCDs, entre outras diversidades, tenham de fato o direito à educação garantido, conforme ordena o artigo 205 da Carta Magna.

Referências

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 04, n. 07, p. 49-81, jan./jun. 2016.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para conceituação e operacionalização empírica. **Lua Nova**, São Paulo, n. 110, p. 189-214, 2020.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e Igualdade Territorial: Uma Contradição em Termos? **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 3, p. 587-620, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996a.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n. 9.394, sancionada em 20 dez. 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996b.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996c.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006a.

BRASIL. Lei n.º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13005/2014. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º108 de 26 de agosto de 2020. Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 14.113 de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Lei n. 14.276 de 27 de dezembro de 2021. Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14276.htm. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 12/2023/CGEE/DIREDE/INEP**. Análise dos resultados da Condicionalidade III do VAAR-Fundeb para o biênio 2019-2021. Brasília, 2023a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica Conjunta Nº 24/2023**. Assunto: Metodologia para averiguação da condicionalidade III, § 1º, do Artigo 14 da Lei 14.113/2020 que regulamenta o FUNDEB. Brasília, 2023b.

BRASIL. Resolução n. 01 de 28 de julho de 2023. Aprova as metodologias de aferição das condicionalidades de melhoria de gestão e dos indicadores para fins de distribuição da complementação VAAR às redes públicas de ensino, para vigência no exercício de 2024, e aprova o indicador da Educação Infantil para aplicação do VAAT. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2023/resolucao_n__1__de_28_de_julho_de_2023__dou__imprensa_nacional.pdf/view. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024** [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 26 de julho de 2024, que especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o exercício de 2025. Brasília, 2025.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013.

ENCINAS, Rafael; DUENHAS, Rogério Allon. O FUNDEB e a desigualdade educacional nos municípios do Estado do Paraná. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e220151, 2020.

ERNICA, Maurício; RODRIGUES, Érica Castilho. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e228514, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.228514>

FILHO, George Avelino. Clientelismo e política no Brasil: revisitando velhos problemas. **Novos Estudos**, n. 38, março de 1994.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua). **Síntese de Indicadores Sociais – Educação**. Tabelas. 2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. **Propuesta Educativa**, n. 52, v. 2, año 28, p. 24-40, nov. 2019. ISSN 1995–7785.

PTDSP. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Sertão Produtivo**. 1. ed. Bahia, dez. 2010.

RIGONI, Felipe. **Proposta de Emenda à Constituição Nº 15/2015**. Inclui mecanismo de transparência e de prestação de contas de todos os entes federativos no uso de recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, 2015.

SOARES, José Francisco; DELGADO, Vitor M. S. Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 754-780, 2021. DOI: 10.18222/eae.v27i66.4101. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4101>. Acesso em: 29 jun. 2025.

TRIPODI, Zara Figueiredo; DELGADO, Victor Maia Senna; JANUÁRIO, Eduardo. Ação afirmativa na educação básica: subsídios à medida de equidade do FUNDEB. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e254823_pt, 2022.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. CENPEC: Educação, 2021.

VAZQUEZ, Daniel Arias. Desigualdades interestaduais no financiamento da Educação: o caso do FUNDEF. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. p. 245-274.

Eliara Cristina Nogueira da Silva Teixeira é Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente do Colégio Estadual Petronílio da Silva Prado. Assessora Técnica - Pedagógica e Articuladora do PAR4 no SIMEC, na Secretaria de Educação do município de Pindaí, Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5924-9124>

E-mail: aracrispindai@gmail.com

Claudio Pinto Nunes é Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com Estágio Doutoral na Universidade de Coimbra (UC), em Portugal, e Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Titular Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq- 1D.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1514-6961>

E-mail: claudionunesba@hotmail.com

Recebido em 23 de novembro de 2024

Aprovado em 24 de março de 2025

Editora responsável: Theresa Adrião

