



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

RENATA VALÉRIO SILVA

**POLÍTICAS DE AJUSTE ESTRUTURAL E OS DESAFIOS PARA A
EFETIVAÇÃO DO CAQi E CAQ NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL
PÚBLICA DE MARINGÁ-PR**

RENATA VALÉRIO SILVA

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS DE AJUSTE ESTRUTURAL E OS DESAFIOS PARA A
EFETIVAÇÃO DO CAQi E CAQ NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL
PÚBLICA DE MARINGÁ-PR**

RENATA VALÉRIO SILVA

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS DE AJUSTE ESTRUTURAL E OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO
DO CAQi E CAQ NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL PÚBLICA DE MARINGÁ-PR**

Dissertação apresentada por RENATA VALÉRIO SILVA ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a aprovação na qualificação do mestrado em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a JANI ALVES DA SILVA MOREIRA

Coorientadora:

Prof.^a. Dr.^a MARIA EUNICE FRANÇA VOLSI

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S586p	<p>Silva, Renata Valério</p> <p>Políticas de ajuste estrutural e os desafios para efetivação do CAQi e CAQ na rede de ensino municipal pública de Maringá-PR / Renata Valério Silva. -- Maringá, PR, 2020. 159 f.: il. color., figs., tabs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira. Coorientadora: Profa. Dra. Maria Eunice França Volsi.</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.</p> <p>1. Políticas públicas - Educação. 2. Políticas de ajuste estrutural - Educação. 3. Custo aluno qualidade inicial (CAQi) . 4. Custo aluno qualidade (CAQ). 5. Rede de ensino municipal - Maringá (PR). I. Moreira, Jani Alves da Silva, orient. II. Volsi, Maria Eunice França, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.</p>
-------	---

CDD 23.ed. 372.1

RENATA VALÉRIO SILVA

**POLÍTICAS DE AJUSTE ESTRUTURAL E OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO
DO CAQi E CAQ NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL PÚBLICA DE MARINGÁ-PR**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira (Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a. Suzana Pinguello Morgado – UNESPAR – Campo Mourão

Prof.^a Dr.^a Ângela Mara de Barros Lara – UEM

SUPLENTE

Pro.^a Dr.^a Maria Luísa Furlan – UEM

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – UNESPAR – Paranavaí

MARINGÁ
2020

Dedico este trabalho ao meu filho **João Pedro Valério Ferreira**.

AGRADECIMENTOS

Para que esta pesquisa se concretizasse, o apoio e auxílio de algumas pessoas e instituições foram imprescindíveis.

Agradeço à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** pelo apoio financeiro, por meio da bolsa de pesquisa, que foi essencial para me sustentar durante esse tempo;

Agradeço ao **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE)**, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), pela existência e persistência em se manter até aqui e por oportunizar a formação de pesquisadores na área da Educação;

Agradeço aos **professores e professoras** que compartilharam os seus conhecimentos durante o período dos créditos;

Agradeço ao **Hugo Alex da Silva**, secretário do PPE, por tão prontamente sempre nos atender e auxiliar em todo processo durante este percurso;

Agradeço à minha orientadora **Prof.^a Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira**, que representa para mim, uma mulher guerreira que me inspira a ser cada vez melhor;

Com imenso carinho, agradeço à minha co-orientadora **Prof.^a Dr.^a Maria Eunice França Volsi**, por sempre me inspirar a acreditar em dias melhores;

Às professoras **Prof.^a Dr.^a Ângela Mara de Barros Lara** (UEM) e **Prof.^a Dr.^a Suzana Pinguello Morgado** (UNESPAR), meus sinceros agradecimentos, por serem as primeiras leitoras desta pesquisa e por contribuírem com seus valiosos conhecimentos desde a qualificação;

Ao **Grupo de Estudos em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq)**, por me propiciar momentos de formação e aprendizagem, que fizeram toda a diferença neste processo de pesquisa;

Agradeço à minha mãe **Fátima Valério**, por ter caminhado comigo nesta jornada;

Agradeço ao meu filho **João Pedro**, que ainda tão pequeno é quem me sustenta para continuar;

Agradeço aos meus amigos **Alisson, Amanda e Estela**, que me apoiaram em todos os momentos durante este percurso e me ensinaram o que é cuidado e permanência;

Agradeço à minha companheira de estudos **Érika Ramos Januario**, por todo o apoio;

À minha tão amada amiga **Lorena Letícia**, por sempre me trazer palavras de conforto em momentos tão difíceis;

Agradeço à minha amiga irmã **Lidiane Schuh**, por sempre me acolher;

Agradeço ao pai do meu filho **Marcelo Henrique**, por ter pagado a inscrição, para que este sonho se tornasse realidade e por ter me apoiado neste caminho.

A **toda a minha família** pelas orações.

Neste momento, meu pensamento se enche de gratidão a todos que de alguma maneira contribuíram para que eu chegasse até aqui! Foram muitos momentos de aprendizado e de amadurecimento, não apenas acadêmico, mas também pessoal. A vida teve seus momentos difíceis e aqueles tão bons que ainda arrancam sorrisos inesperados, mas concluo que é exatamente assim que precisa ser. Portanto, meus agradecimentos direcionam-se para todos os meus colegas acadêmicos que passaram, estão passando e passarão pela pós-graduação; agradeço-os principalmente por não desistirem e, assim como eu, acreditarem na educação pública.

SILVA, Renata Valério. **POLÍTICAS DE AJUSTE ESTRUTURAL E OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO CAQi E CAQ NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL PÚBLICA DE MARINGÁ-PR.** 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira . Maringá, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa se desenvolve na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação e se insere no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEF/CNPq). O objetivo desta pesquisa é compreender a influência das políticas de ajuste estrutural para a efetivação do (CAQi) e (CAQ), na Rede de Ensino Municipal Pública (REMP) de Maringá-PR. O recorte temporal da pesquisa abrange o período de 2014 a 2018, recorte que se justifica em virtude da aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024). O objeto da pesquisa é o financiamento da educação básica brasileira e o estabelecimento do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ) como mecanismos para o padrão mínimo de qualidade educacional, diante do contexto de intensificação das políticas de ajuste estrutural, nas atuais reformas da educação brasileira. O CAQi e o CAQ encontram-se incorporados à Lei nº 13.005/2014 como instrumentos de financiamento da educação pública básica na Meta 20. O referencial teórico para a mediação analítica é estabelecido tendo como consideração que as políticas para o financiamento da educação têm como base as mudanças concretizadas, a partir da realidade histórica-concreta. Para o desenvolvimento da pesquisa, partiu-se das seguintes questões problematizadoras: Qual a influência da configuração do Estado e das políticas de ajuste estrutural na Educação Básica? Qual a influência do Banco Mundial nas determinações das políticas de financiamento para a educação básica? Quais os desafios para a efetivação do CAQi e do CAQ, na Rede de Ensino Municipal Pública (REMP), em Maringá-PR? Para dar conta do proposto, foram elencados para análise os documentos oficiais do BM e a legislação vigente no âmbito nacional, estadual e municipal. Os resultados evidenciam o não cumprimento da Meta 20, estabelecida na Lei nº 13.005/14, o que implica na não efetivação do CAQ e CAQi, na REMP de Maringá-PR, e resulta em medidas que promovem a intensificação do setor privado, por meio de parcerias, conveniamentos e vouchers. As estratégias provenientes da Meta 20, estabelecida no PNE, estão cada vez mais longe de serem efetivadas e, dessa forma, aumentam as mazelas no setor público de ensino.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Políticas de Ajuste Estrutural; Custo Aluno Qualidade; Rede de Ensino Municipal Pública de Maringá-PR.

SILVA, Renata Valério. **STRUCTURAL ADJUSTMENT POLICIES AND CHALLENGES FOR EFFECTIVENESS OF CAQI AND CAQ IN THE PUBLIC MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF MARINGÁ-PR.** 156f. Dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Advisor: Prof.^a Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira. March 2019

ABSTRACT

The present research is developed in the line of research Policies and Management of Education and is part of the Group of Studies and Research in Educational Policies, Management and Financing of Education (GEPEF / CNPq). The main goal of this research is to understand the influence of structural adjustment policies for the effectiveness of (CAQi) and (CAQ), in the Municipal Public Education Network (REMP) of Maringá-PR. The time frame of the research covers the period from 2014 to 2018, which is justified due to the approval of law nº 13.005, of June 25, 2014, which approved the National Education Plan (2014-2024). The object of the research is the financing of Brazilian basic education and the establishment of the Student Quality Initial Cost (CAQi) and the Student Quality Cost (CAQ) as mechanisms for the minimum standard of educational quality, given the context of intensification of structural adjustment policies, in the current reforms of Brazilian education. CAQi and CAQ are incorporated into law nº 13.005/2014 as financing instruments for basic public education in Meta 20. The theoretical framework for analytical mediation is established taking into consideration that education financing policies are based on the changes made, from the historical-concrete reality. For the development of the research, the following problematic questions were started: What is the influence of the configuration of the State and the structural adjustment policies in Basic Education? What is the World Bank's influence on the determinations of financing policies for basic education? What are the challenges for the implementation of CAQi and CAQ, in the Public Municipal Education Network (REMP), in Maringá-PR? To give an account of the proposal, the official documents of the BM and the legislation in force at the national, state and municipal levels were listed for analysis. The results show the non-compliance with Meta 20, established in law nº 13.005/14. Its implications for the non-compliance of CAQ and CAQi in the REMF of Maringá-PR result in measures that promote the intensification of the private sector through partnerships, agreements and vouchers. The strategies derived from Meta 20, established in the PNE, are increasingly far from being implemented and, thus, increase the problems in the public education sector.

Keywords: Educational Policies; Structural Adjustment Policies; Cost Student Quality; Public Municipal Education Network of Maringá-PR.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Teses e dissertações presentes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	32
Quadro 2:	Teses e dissertações encontradas a partir dos descritores Custo Aluno Qualidade, Custo Aluno Qualidade Inicial, CAQ e CAQi.....	32
Quadro 3:	Composição da receita de impostos no Brasil.....	41
Quadro 4:	Redução de recursos vinculados a MDE – 2008 a 2010 (R\$ milhões).....	51
Quadro 5:	Alterações propostas pela PEC nº 87/2015.....	52
Quadro 6:	PEC nº 241/16 do Teto dos Gastos.....	84
Quadro 7:	Perfil do município de Maringá.....	89
Quadro 8:	Cronograma de ações realizadas pela Secretaria de Educação que resultaram no documento final “Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”....	98
Quadro 9:	Organização dos conteúdos para Educação Infantil.....	100
Quadro 10:	Disciplinas ofertadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental.....	100
Quadro 11:	Número de Professores por Etapa de ensino em Maringá, 2014 a 2018.....	101
Quadro 12:	Número de Auxiliares Docentes por Etapa de ensino, 2014 a 2018.....	101
Quadro 13:	Piso salarial dos professores do magistério nos anos de 2014 a 2018.....	104
Quadro 14:	Atividades realizadas pela Campanha para a construção do CAQi e CAQ.....	106
Quadro 15:	Meta 20 e as estratégias que envolvem o CAQi e o CAQ.....	111
Quadro 16:	Número de Matrículas, etapas e modalidades por segmento (creche, pré-escola, ensino fundamental - anos iniciais) – REMP Maringá-PR.....	113

Quadro 17:	Demonstrativo da Receita total 2014-2018.....	115
Quadro 18:	Repasse do FUNDEB para o município de Maringá (2015-2020).....	116
Quadro 19:	Estudos, monitoramento contínuo e avaliações periódicas para o monitoramento do PNE (2014-2024).....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Teses e dissertações sobre o CAQI e CAQ nas áreas de mestrado e doutorado.....	33
Gráfico 2	Número de Matrículas, etapas e modalidades por segmento (creche, pré-escola, ensino fundamental - anos iniciais) – REMP Maringá-PR.....	114
Gráfico 3	Variação no número de matrículas nas diferentes etapas e modalidades por seguimentos.....	116
Gráfico 4	Variação do valor concedido pelo FUNDEB ao município de Maringá (2015-2020).....	117
Gráfico 5	Porcentagem da variação do valor concedido do FUNDEB em Maringá (2015-2020).....	117
Gráfico 6	Estimativa do percentual do investimento público total e direto em educação, em relação ao produto interno bruto (PIB) – Brasil – 2004-2014.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Investimento público total em educação e produto interno bruto (PIB), em valores constantes de 2014 – Brasil – 2004-2014.....	130
-----------------	---	-----

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1	Orientações do MEC para elaboração do PME.....	134
-------------------	--	-----

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
EM	Escola Municipal
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FEIPAR	Fórum de Educação Infantil do Paraná
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPEFI	Grupo de Estudos em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressista
REMP	Rede de Ensino Municipal Público de Maringá
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. ESTADO FUNCIONAL, POLÍTICAS DE AJUSTE ESTRUTURAL E O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	37
2.1. Pressupostos históricos e políticos do financiamento da Educação Básica.....	38
2.2. Estado funcional e a intensificação do neoliberalismo (pós-golpe 2016)	54
2.3. Políticas de ajuste estrutural da Educação Básica.....	63
3. RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL E O “AJUSTE JUSTO” NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	69
3.1. Diretrizes internacionais: Banco Mundial e a Educação Básica.....	70
3.2. Novo Regime Fiscal EC nº 95 e as recomendações do BM	84
4. POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÓS-PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014–2024): IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO PARA O CAQi E CAQ NA REMP DE MARINGÁ-PR.....	89
4.1. Pressupostos históricos e políticos da REMP em Maringá-PR.....	89
4.2. CAQi e CAQ no contexto de ajuste estrutural: implicações nas políticas locais da REMP de Maringá-PR	106
4.3. Questões sobre o monitoramento da Meta 20 no PNE (2014-2024)	123
5. CONCLUSÃO.....	139
6. REFERÊNCIAS	143

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a influência das políticas de ajuste estrutural na efetivação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e, progressivamente, do Custo Aluno Qualidade (CAQ), na Rede de Ensino Municipal Pública (REMP)¹ de Maringá-PR. O recorte temporal desta pesquisa centra-se no período de 2014 a 2018, a partir da aprovação da Lei nº 13.005, de junho de 2014 (BRASIL, 2014), a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), visto que o CAQi e o CAQ constam no Plano como estratégias para o alcance da Meta 20, com prazos preestabelecidos para a implementação do CAQi, até 2016 e, gradualmente, a efetivação do CAQ até o ano de 2017.

A definição do CAQi e do CAQ como um mecanismo de financiamento da educação tem assumido um importante papel para as discussões sobre qualidade da educação ou educação de qualidade. A questão da qualidade da educação é um debate que está posto, desde o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova², todavia, a definição de um mecanismo de qualidade educacional como uma política pública é recente no Brasil. Assim, este estudo discutirá o conceito de qualidade, concebido à luz da proposta do custo aluno qualidade, a partir da compreensão de que se trata de um processo em construção e que é preciso uma articulação com as políticas educacionais, sobretudo, as políticas de financiamento em vigência.

¹ Nesta pesquisa será utilizada a sigla REMP para nomear a Rede de Educação Municipal Pública de Maringá. No município de Maringá, atualmente, não há um Sistema de Ensino efetivado, sendo ainda uma Rede de Ensino. Conforme se estabelece na Lei complementar Nº 1.096/2017, no artigo 3º, § 1º “**A Rede Municipal de Ensino do Município de Maringá**, para os fins desta Lei, é composta pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental I e pelos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs.” (MARINGÁ, 2017, p. 01. Grifos nossos)

² O Movimento propunha no documento Manifesto dos Pioneiros Da Educação Nova (1932) princípios que se ancoravam em uma “[...] radical transformação da educação pública em todos os seus graus, tanto à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais” (HISTEDBR, 2006, p. 196). Visava uma educação essencialmente pública, pautava-se no princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral. “A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação” (HISTEDBR, 2006, p.193). Nesse sentido, propunha a noção de “qualidade socialmente útil” na educação, mediante a conformidade das classes ou grupos sociais. “[...] A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo” (HISTEDBR, 2006, p. 191).

O Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP), desde os anos 1970, tem desenvolvido estudos sobre os custos educacionais no país, de modo que tais estudos foram realizados em grande parte por economistas. A partir da década de 1980, Vitor Paro (1981) desenvolveu um estudo precursor a respeito dos custos educacionais, na cidade de São Paulo, no qual traçou bases para o cálculo de custo aluno-ano para estudos posteriores e evidenciou que a definição de um custo aluno possui estreita relação com a distribuição de renda no país (VERHINE, 2006; PARO, 1981). Na atualidade, outros pesquisadores deram continuidade a pesquisas em torno do assunto e procuraram contribuir para essa definição no país, explicando que o custo do aluno por ano deve seguir determinações legais de garantia de um padrão mínimo de qualidade.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação³ coordenou a partir de 2002 um movimento que resultou no mecanismo Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e no Custo Aluno Qualidade (CAQ), ambos com o objetivo de estabelecer um padrão de recursos necessários para atender aos requisitos e estabelecer uma regra única para o alcance da qualidade na educação básica, prevista como “padrão mínimo de qualidade” na Constituição Federal de 1988, pela Emenda Constitucional nº 14/96 (BRASIL, 1996a), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996b).

O movimento liderado pela Campanha criou um sítio eletrônico⁴, o qual disponibiliza informações referentes ao CAQi e CAQ. Em linhas gerais, apresenta o CAQi como um mecanismo que “[...] traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino” (CAMPANHA, 2018, p.1).

³ “A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha) surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais. Hoje, é considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação, no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo comunidades escolares, movimentos sociais, sindicatos, organizações não-governamentais nacionais e internacionais, fundações, grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários, além de milhares de cidadãos que acreditam na construção de um país justo e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. A missão da Campanha é atuar pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica, e de qualidade no Brasil”. Disponível em: <<http://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

⁴ Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq/>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

O CAQi é um indicador que calcula os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas, por meio de padrões e condições ideais para o tamanho das turmas, salário e carreira dos profissionais da educação compatíveis com as suas responsabilidades, condições ideais de infraestrutura, insumos adequados, tais como, laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas, materiais didáticos, entre outros. A proposta é que o CAQi represente “[...] as condições e os insumos materiais e humanos mínimos necessários para que os professores consigam ensinar e para que os alunos possam aprender (CAMPANHA, 2019, on-line). A Campanha surgiu em 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), diante de um contexto marcado por reformas econômicas e inúmeras privatizações dos serviços públicos. Nesse âmbito, o objetivo da Campanha era “somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais” (CAMPANHA, 2019, on-line).

No ano em que o CAQi foi criado, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) cumpria o seu último ano de mandato. Em linhas gerais, o governo seguinte, de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), denominado por alguns sociólogos como “neodesenvolvimentista”⁵, procurou preservar o capital e aumentar os investimentos nos serviços públicos, a fim de atender as classes mais baixas da sociedade. A sucessora de Lula (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016) assumiu o governo em meio a uma crise econômica crescente. O panorama em que a ex-presidente se encontrava era conflituoso e controverso, pois de um lado tinha o apoio da classe trabalhadora das camadas mais baixas, mas do outro lado, via-se pressionada por uma elite de direita composta por empresários e uma mídia tendenciosa. Alves (2013) levanta a hipótese de que “[...] nos últimos dez anos de Lula e Dilma tivemos governos pós-neoliberais propriamente ditos que adotaram programas de crescimento da economia com aumento do gasto público e redistribuição de renda”⁶ (ALVES, 2013, on-line). Em meio a esse contexto, os enfrentamentos políticos baseados nos interesses da classe trabalhadora *versus* a classe elitista fizeram

⁵ Indicamos para essa compreensão, a leitura do livro *Os sentidos do Lulismo* (2012), de André Singer, o artigo “Os Limites do neodesenvolvimentismo” e a série “Neodesenvolvimentismo e precarização do trabalho no Brasil”, de Giovanni Alves, no *Blog da Editora Boitempo*.

⁶ “Neodesenvolvimentismo e Estado neoliberal no Brasil”, por Giovanni Alves. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2013/12/02/neodesenvolvimentismo-e-estado-neoliberal-no-brasil/>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

surgir novas demandas para a educação pública e, conseqüentemente, novos objetivos e desafios, dentre eles, a luta pela efetivação do CAQ.

O mandato governamental de Dilma (2011-2016) ficou marcado por um cenário de golpe parlamentar, jurídico e midiático⁷. Assim, no dia 31 de agosto, foi instituído o *impeachment* de Dilma Rousseff (2011-2016), a partir do qual presidência foi assumida por Michel Temer (2016-2018), o vice-presidente de Rousseff. A gestão de Temer (2016-2018) demonstrou atender às demandas da classe elitista, uma vez que valorizou os interesses do setor privado e estendeu, ainda mais, as mazelas no setor público, com a efetivação do descaso, por meio de reformas políticas-econômicas que prejudicaram as políticas sociais.

As reformas educacionais realizadas no governo Temer (2016-2018) serviram como porta de entrada para a intensificação da atuação do setor privado no setor público com maior facilidade, diante de interesses da classe elitista em sua manutenção. O então Presidente não hesitou em atender às exigências efetuadas pelo empresariado, no contexto do capitalismo rentista, porém o que estava por vir abalaria de forma agravante a educação pública.

Em janeiro de 2019, assumiu a Presidência da República Jair Messias Bolsonaro, do Partido Liberal Social (PSL). Um governo aliado aos interesses do capital privado, conservador e proponente de reformas neoconservadoras e fundamentalistas, que aumentaram os desafios para a educação pública, por meio de obstáculos para a efetivação de políticas de financiamento para esse serviço público, dando continuidade ao atendimento da demanda do setor privado no setor público, configurada pela atuação de um Estado sob o signo da governança corporativa.

Diante do contexto político-econômico em andamento em que se assenta o processo de elaboração e efetivação do Custo Aluno Qualidade (CAQ), as ideias neoliberais foram predominantes, intensas e crescentes. Os desafios enfrentados para a efetivação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) têm se agravado de

⁷ De acordo com Ricardo Antunes (2017, p. 59), “[...] desenvolveu-se um golpe parlamentar e judicial (uma vez que setores do Judiciário vêm implementando uma legislação de exceção para poder dar respaldo jurídico ao golpe), no que é impulsionada pela mídia privada, poderosíssima”. Ainda como aborda Giovanni Alves, no *Blog da Editora Boitempo*: “É como se cada golpe (militares ou golpes midiático-parlamentares ou ainda golpes jurídico-políticos), golpes verde-oliva ou golpe branco, desferido contra os interesses do povo brasileiro, fosse a experiência direta do Real que nos fizesse lembrar a miséria política brasileira: um país de capitalismo dependente hipertardio e de extração colonial-escravista que perpetua, como fardo do tempo histórico, a estrutura de poder burguês oligárquico-política” (ALVES, 2017, on-line).

maneira gradativa e intensa. O objetivo de colocar em prática a aplicabilidade de uma política de financiamento da educação, a fim de estabelecer um padrão mínimo de qualidade para a educação brasileira, tem enfrentado muitos obstáculos.

Vale ressaltar que a esta pesquisa interessa compreender esses obstáculos e enfrentamentos, sobretudo no contexto das políticas locais, na REMP de Maringá-PR. O interesse é analisar o contexto no qual esse mecanismo foi produzido e, portanto, quais os desafios para a sua concretização na educação básica. Nesse sentido, propõe-se compreender e analisar o processo de efetivação do CAQi na Rede de Ensino Municipal da cidade de Maringá-Paraná. Para tanto, faz-se necessária a análise da política de financiamento no contexto nacional, a fim de identificar a configuração da política na situação local. São inúmeros os desafios que a educação enfrenta enquanto serviço público que deve ser garantido pelo Estado, visto que a educação é um campo⁸ de disputa que permeia os campos econômico e político, uma vez que é construída no processo das relações sociais.

O interesse pela compreensão dessa problemática surgiu, a partir dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de estudos em políticas educacionais, gestão e financiamento da educação (GEPEFI/CNPq), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Além do mais, diante da crise que se instalou, por meio dos cortes e contingenciamentos dos gastos em educação, mais do que nunca, expande-se a necessidade de entender o CAQi e o CAQ enquanto políticas que visam à efetivação da qualidade educacional no país.

Conforme já mencionado, a temática proposta refere-se à efetivação do CAQi e do CAQ na REMP de Maringá-PR, cidade onde a pesquisadora exerce a profissão de professora do Ensino Fundamental – anos iniciais. “O CAQi é o padrão mínimo necessário considerado na estratégia 20.6 do PNE. Já o CAQ é uma proposta um pouco mais ambiciosa, que avança para além do padrão mínimo; é aquela considerada nas estratégias 20.7 e 20.8 do PNE” (CAMPANHA, 2018, p. 77), as quais se referem a:

20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular

⁸ O conceito de campo da educação será utilizado com respaldo em Pierre Bourdieu (2004), uma vez que essa pesquisa compreende que a educação não se realiza por si só, mas por ocorrências das relações sociais. Recomenda-se, portanto, a leitura de: *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*, de Pierre de Bourdieu (2004).

dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar; 20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal (BRASIL, 2014, on-line).

Do Para apreender a importância de se efetivar o CAQi, é preciso assimilar o processo de política de financiamento da Educação Básica brasileira. Sendo assim, a presente pesquisa delimitou-se a partir do objeto de pesquisa, isto é, o financiamento da educação básica brasileira e a conjuntura do CAQi e CAQ como mecanismos para o padrão mínimo de qualidade da educação. Desse modo, optou-se por analisar esse objeto na Rede de Ensino Municipal Pública no município de Maringá-PR, por ser a cidade onde a pesquisadora reside, desenvolve a sua profissão de professora, bem como em virtude da escassez de materiais produzidos e disponibilizados sobre essa temática no município em questão.

Partindo da problemática anunciada, salienta-se a relevância desta pesquisa, tendo em vista a possibilidade de entender os encaminhamentos dados ao processo de construção e efetivação, ou não, da “qualidade da educação”, em específico no município de Maringá-PR. Nessas condições, a investigação também possibilita a reflexão e a análise, a fim de perceber as políticas de financiamento implantadas, e que estão em vigor, à luz dos pressupostos do Custo Aluno Qualidade (CAQ). O intuito é perceber se há avanços no quesito investimento da educação por meio da ampliação ou não dos seus recursos.

O discurso sobre educação pública como gasto e não investimento foi fortemente discutido em um documento intitulado “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017), o qual foi encomendado pelo governo de Temer (2016-2018), ao Banco Mundial (BM), no ano de 2017. A partir da publicação desse documento e diante do cenário de cortes dos investimentos na educação pública, esta pesquisa, aventou-se a discutir acerca das políticas de ajustes estruturais na Educação Básica, bem como sobre a influência que o BM exerce nas políticas educacionais brasileiras, a fim de estabelecer relações com as

implicações nas atuais reformas que atingem a efetivação, ou não, do CAQi e CAQ, tendo um olhar específico para a educação da REMP de Maringá-PR.

Cabe demarcar que o Brasil, ao estabelecer uma relação multilateral com o BM, além dos empréstimos, recebe influências dessa agência; todavia, algumas orientações são acatadas, e outras são modificadas e adaptadas. No processo de formulação da política, diversos atores exercem influências, sendo a política uma construção que se efetiva por meio de embates, disputas e enfrentamentos, pois a política não se constrói de forma linear, mas é um processo (OZGA, 2000).

Com relação às contribuições sociais e pessoais, salienta-se que a realização da pesquisa possibilitará a produção de conhecimento científico e crítico sobre as políticas de financiamento da educação básica brasileira, sobretudo maringaense, o qual será disponibilizado à comunidade acadêmica, bem como possibilitará a formação da pesquisadora nessa área.

Quanto à formulação e à delimitação do problema, a pesquisa teve as seguintes questões problematizadoras: Qual a influência da configuração do Estado e das políticas de ajuste estrutural na Educação Básica? Qual a influência do BM nas determinações das políticas de financiamento para a Educação Básica? Quais os desafios para a efetivação do CAQi e CAQ, na Rede de Ensino Municipal Público (REMP), de Maringá-PR?

O processo de surgimento da proposta do CAQi e do CAQ data do ano de 2002, a partir da Campanha Nacional pelo Direito à Educação que iniciou o desenvolvimento de estudos e comissões para averiguar a possibilidade de determinar um valor padrão para o financiamento da Educação Básica, o que mobilizou debates com autoridades e com a sociedade civil, a fim de ter o engajamento de todos e elaborar uma proposta democrática. O resultado foi a construção do CAQi e do CAQ .

A construção desse mecanismo contou com a contribuição significativa do Professor Dr. José Marcelino Rezende Pinto (USP) e do Professor Dr. Luiz Araújo (UnB), entre outros nomes que iremos abordar no decorrer desta pesquisa. No ano de 2007, a Campanha publicou um livro, organizado pela Prof.^a Dr.^a Denise Carreira Soares (Ação Educativa) e pelo Prof. Dr. José Marcelino Rezende Pinto (USP), intitulado “Custo Aluno Qualidade: rumo à educação pública de qualidade no Brasil” (2007); nele, é apresentado o conceito de qualidade defendido pela Campanha, sendo exposto como um “conceito em disputa”.

Diante disso, mais um passo rumo ao objetivo de atingir um padrão mínimo de qualidade havia sido dado com o parecer CNE/CEB nº 8/2010, que “Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública” (BRASIL, 2010, online). No parecer, está exposto, ainda, todo o respaldo legal do CAQi e CAQ, visto que a educação de qualidade é o único vetor capaz de promover o desenvolvimento pleno de um país, de maneira que estabelece diretrizes para atingir o objetivo proposto, visto que o Conselho Nacional de Educação considera o CAQi uma estratégia de política pública capaz de vencer as desigualdades educacionais no país (BRASIL, 2010).

Em busca de atingir o objetivo proposto, no ano de 2011, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação publicou uma Nota Técnica, intitulada “Por que 7% do PIB para a educação é pouco? Cálculo dos investimentos adicionais necessários para o Novo PNE garantir um padrão mínimo de qualidade” (2011), na qual expressa que:

[...] o objetivo desta Nota Técnica (NT) é calcular qual deve ser a “meta de aplicação de recursos públicos em políticas educacionais como proporção do produto interno bruto (PIB)” (CF/88, Art. 214, Inciso VI) para o cumprimento de dois princípios da Constituição Federal de 1988 (CF/88): garantir a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o “padrão de qualidade” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2011, p. 1).

A visibilidade do CAQi e do CAQ aumentou com a publicação do livro “O CAQi e o novo Papel da União no financiamento da Educação Básica”, de Luiz Araújo (2016). A obra é o resultado de uma tese de doutorado, considerado “[...] um dos mais estruturados exercícios de análise e projeção em torno do CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial), sendo talvez a contribuição mais decisiva para sua implementação”. (ARAÚJO, 2016, p. 7).

O comprometimento da Campanha⁹ na luta por uma educação pública de qualidade tem avançado e alcançado novos patamares, mesmo diante de tantos obstáculos, como a ausência de um efetivo comprometimento do governo com a educação. Em 2018, perante um contexto turbulento, com ideias de extrema direita

⁹ As publicações da Campanha estão disponíveis no site <www.campanha.org.br>, o qual propaga conteúdo referente à política educacional. Além disso, no site <www.custoalunoqualidade.org.br> é possível encontrar informações referentes ao CAQi e ao CAQ, assim como no site <www.dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br>.

sendo propagadas como verdades absolutas, a Campanha lançou o livro “CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?” (2018).

No ano de 2016, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de sua Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE), publicou o primeiro “Relatório de 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016”, o qual, em linhas gerais, visa monitorar os resultados do cumprimento das metas e estratégias do PNE, em dois anos de vigência.

Dois anos depois, o Inep, por meio da Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE), disponibilizou o segundo “Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018”, com o mesmo objetivo do documento publicado em 2016. Em ambos documentos, há informações concisas da não implementação do mecanismo proposto, em virtude da falta de comprometimento por parte do governo.

Mesmo diante de tantos obstáculos, as discussões acerca do CAQi pareciam ganhar espaço entre pesquisadores da área, com o objetivo de pressionar um posicionamento do governo quanto ao Parecer CNE/CEB nº 08/2010, que até então aguardava homologação do Ministério da Educação (MEC). No dia 26 de março de 2019, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 3/2019, que reexamina o Parecer CNE/CEB nº 08/2010, de forma que ao longo de 25 páginas, o Parecer CNE/CEB nº 3/2019 desconstrói a trajetória do CAQi com o voto contrário à aprovação do que havia sido proposto. O texto redigido pela Conselheira Maria Helena Guimarães de Castro – relatora do Parecer CNE/CEB nº 3/2019 – foi aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica, uma vez que o texto afirma “Voto contrariamente à competência da Câmara de Educação Básica do CNE para definir o valor financeiro e a precificação do Custo Aluno Qualidade Inicial, exercida notadamente no Parecer CNE/CEB nº 8/2010” (BRASIL, 2019a, on-line). Apesar disso, o CAQi permanece como uma estratégia do PNE que tem vigência até o ano de 2024, o qual expressa a necessidade de um alinhamento político e econômico para a educação, a fim de atingir as metas propostas pelo plano para diminuir as desigualdades sociais postas, neste país, como naturais ao sistema capitalista rentista.

Diante do reexame do Parecer CNE/CEB nº 08/2010, os obstáculos para a implementação do CAQi aumentaram, tendo em vista que a junção de ideais conservadores e moralistas postas por um governo de ultradireita agrava a situação da educação básica brasileira, cujo caminhar é sempre repleto de obstáculos, com

agentes que atuam na contramão da qualidade da educação e visam atender ao mercado internacional, que idealiza a educação como um mero instrumento do capital. É nesse contexto de disputas de interesses, por meio de enfrentamentos e projetos diferenciados, que as políticas educacionais, e especificamente o financiamento para a Educação Básica, seguem alameda à frente.

O tema em tela enquadra-se na linha de pesquisa de Políticas e Gestão em Educação. Esta pesquisa possui caráter teórico, foi desenvolvida por meio de estudo documental e bibliográfico e demandou uma mediação analítica, na qual o objeto de análise foi abordado, tendo em vista os determinantes históricos, políticos, econômicos e sociais, pois as atuais políticas educacionais configuram-se no âmbito da mundialização do capital e expressam elementos fundantes que caracterizam a forma de ser da Educação Básica e do seu financiamento público. O recorte histórico foi delimitado a partir de 2014, ano de implementação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), no qual o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ) se estabeleceu como estratégia na meta 20 do PNE.

Para atingir o objetivo proposto, a pesquisa será desenvolvida com base na análise das políticas de financiamento para a educação básica brasileira, a fim de verificar as orientações que fundamentaram o desenvolvimento da meta 20. A metodologia de análise documental também considera documentos internacionais selecionados do BM, pois esses “[...] não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS; 2015, p. 430).

É importante ressaltar que

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2015, p. 430).

Além disso, as autoras citadas enfatizam o quão necessário é atentar-se ao vocabulário nas recomendações do BM, uma vez que este tem predominância no

discurso, e pode resultar em “interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo” (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2015, p. 431).

O discurso social proferido por agências internacionais é moldado por relações de poder e ideologias; com isso, a análise crítica dos documentos ajuda na compreensão e na mudança social, a partir da variação discursiva dos textos, no ponto em que uma implica na outra. É importante que além dos textos, como produtos de processos de produção e interpretação textual, os próprios processos sejam analisados. O discurso é socialmente construtivo, constituindo os sujeitos e as relações sociais. É preciso perceber como o discurso preocupa-se não apenas com as relações de poder¹⁰, mas também com a maneira como essas relações e a luta de poder moldam e transformam as práticas discursivas de uma sociedade (FAIRCLOUGH, 2008).

As políticas de financiamento para a educação sempre são elaboradas em um campo de disputa, em uma linha tênue entre classe elitista, detentora do poder, e a classe trabalhadora, que busca a manutenção dos seus direitos. Visivelmente, enfrentamos momentos no quais são postas em prática políticas partidárias e elitistas, que visam satisfazer seus próprios interesses, negando as mazelas da educação pública, em geral, conduzidos por discursos ideológicos centralizadores.

As novas configurações das políticas de financiamento estão focalizadas¹¹ em atender à demanda do mercado, ou seja,

O novo paradigma é um “pacote” de reformas. Isto é importante em dois sentidos. Em primeiro lugar, mesmo que algumas vezes, em diferentes locais, aspectos particulares do pacote possam ser enfatizados e outros relegados a um segundo plano, [...] os processos de implementação das reformas têm que ser analisados

¹⁰ Nesta pesquisa, o conceito de “poder” assenta-se a partir designação da “[...] capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos. Tanto pode ser referida a indivíduos e a grupos humanos como a objetos ou a fenômenos naturais. [...] Poder é, portanto, uma relação entre os homens, que se dá na esfera do poder, no qual no exercício do Poder, a capacidade de determinar o comportamento dos outros é posta em ato, o Poder se transforma, passando da simples possibilidade à ação. (BOBBIO, 1998, p. 933 e 934). Assim sendo, “[...] o poder político pertence à categoria do poder do homem sobre outro homem, não à do poder do homem sobre a natureza. Esta relação de poder é expressa de mil maneiras, onde se reconhecem fórmulas típicas da linguagem política: como relação entre governantes e governados, entre soberano e súditos, entre Estado e cidadãos, entre autoridade e obediência, etc” (BOBBIO, 1998, p. 955)

¹¹ A categoria política focalização é aqui entendida como segmentação das políticas sociais por meio de programas compensatórios destinados a amenizar a pobreza. Todavia, defendemos que a redistribuição dos gastos públicos esteja pautada na universalização e não na focalização, pois esta política gera mecanismos de exclusão quando não se incluem todos (MOREIRA; LARA, 2012)

ao longo do tempo e em termos da sua relação com elementos variados (BALL, 2001, p. 105).

Para além de atender às demandas do mercado, ao acatar políticas de financiamento externas, o governo coloca-se em uma via de mão dupla, pois atende ao mercado internacional e a elite nacional. Há um interesse em ambos os lados em elitizar a educação para ter resultados e aumentar a produtividade. Assim, faz-se necessária a compreensão acerca da influência do Banco Mundial na agenda da atual política do Brasil, bem como os acordos traçados entre o governo e o banco, com extensão à classe elitista, composta pelo empresariado. Portanto, é necessário abarcar os acontecimentos que configuram o atual cenário educacional, antes do período do golpe parlamentar, político e midiático de 2013 a 2016, e o pós-golpe, no que concerne aos anos de 2017 e 2018.

O referencial teórico de análise, utilizado para construir a contextualização do objeto de estudo desta pesquisa, pauta-se na compreensão acerca da fase da mundialização do capital, da reforma do Estado e das políticas públicas educacionais de ajuste estrutural neoliberal. Nessa perspectiva, parte-se de uma compreensão a partir da Ciência da História, na qual considera-se o objeto a partir da totalidade histórica, o que exige um olhar crítico para a relação entre o objeto de estudo e o contexto histórico no qual foi produzido.

Para as análises, serão utilizadas as categorias de contradição, totalidade e mediação, pautadas em Cury (1986). A categoria contradição “[...] não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade” (CURY, 1986, p. 30). É nesse sentido que se nota a construção histórica da formulação das políticas de financiamento como um processo em disputa, pois “[...] cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro” (CURY, 1986, p. 30).

A educação básica pública no Brasil enfrenta, historicamente, diversos desafios desde seus primórdios, vivencia contradições a cada troca de governo. Há sempre um campo de disputa de interesses, portanto “A contradição não se limita, então, a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende a toda atividade humana” (CURY, 1986, p. 31).

A sociedade capitalista, enraizada em um movimento de luta de classes sociais, cada qual em busca de seus próprios interesses, vive uma contradição ideológica por meio da qual a sociedade se transforma: é por meio dessa disputa de interesses que a sociedade avança. A influência da força de produção nessa transformação social, o homem é resultado de seu trabalho e esta é a determinação materialista do homem como sujeito. Nesse contexto econômico, “se explica a economia como estrutura fundante da objetivação humana superestrutural” (CURY, 1986, p. 34), portanto:

Ignorar a contradição resulta numa atitude que leva ao conservadorismo, pois abstrair esse elemento é retirar da realidade seu caráter profundo de inacabamento. Ignorar a contradição é querer retirar do real o movimento e, por isso, é recurso próprio das ideologias dominantes, que, não podendo retirá-la das relações sociais, econômicas e políticas, representam-na como imaginariamente superada (CURY, 1986, p. 34).

Notadamente, presente nesse contexto do surgimento da “*nova direita*”, que adota a ideia de conservadorismo como conduta moral e econômica, está a lei “[...] de sobrevivência do mais forte com um “livre mercado concorrencial” (FREITAS, 2018, p. 18). A partir da convicção, imaginária da superação da contradição do capitalismo

A “nova direita” e seus aliados passam a implementar um conjunto de reformas que desestrutura a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação (FREITAS, 2018, p. 21).

Tal visão permite analisar de forma contextualizada o objeto de estudo, considerando-o em sua totalidade histórica, nas múltiplas determinações e transformações históricas dadas pelos sujeitos sociais. O que significa dizer que a apreensão das relações entre os campos educacional, econômico e político só pode ser alcançada, a partir da contextualização de suas particularidades, no tempo e no espaço histórico em que foram forjadas, conforme será realizado nesta pesquisa.

Além disso, é necessário discutir sobre a categoria totalidade, pois

A totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples pois, não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e das suas contradições (CURY, 1986, p.35).

A educação como um campo de disputa encontra-se sempre em movimento, dado que é construída a partir das relações sociais, portanto “[...] dados isolados não passam de abstrações” (CURY, 1986, p.28); é nesse sentido que a totalidade faz-se presente, por ser concreta, é “Interna aos dados empíricos, implica-os e os explica no conjunto das suas mediações e determinações contraditórias”(CURY, 1986, p. 36). A totalidade é o “[...] processo de criação de sua estrutura porque é vista como produção social do homem”, o qual, por sua vez, “[...] é o sujeito histórico-social que, pela sua práxis objetiva, produz a realidade (e também por ela é produzido)” (CURY, 1986, p.37).

Por fim, a categoria mediação faz-se necessária para análise do contexto social, no qual se insere o objeto de pesquisa, pois abre espaço para a concretização de teorias, de modo que “[...] a mediação tem a ver com a categoria de ação recíproca” (CURY, 1986, p. 44). Ela pode ser uma “[...] mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade” (CURY, 1986, p. 44).

É fundamental salientar que, nesta pesquisa, será discutida a temática que se desenvolveu em um período de pós-golpe parlamentar, jurídico e midiático (2014-2017), marcado por reformas constantes na Educação Básica. O período atual tem demonstrado que o neoliberalismo está em uma fase ascendente, na qual as reformas em andamento são provenientes de uma *Nova Direita* “[...] que procura combinar o *liberalismo econômico* (neoliberal, no sentido de uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com *autoritarismo social*” (FREITAS, 2018, p. 13). Dessa forma, faz-se necessário compreender a atual conjuntura política, econômica e social em que a Educação Básica está inserida.

Com intuito de conhecer o objeto de pesquisa, realizou-se um estado do conhecimento sobre o tema, pois esse encaminhamento permite a elaboração de “[...] um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes” (ROMANOWSKI, ENS, 2006, p. 38). O Estado do Conhecimento é um procedimento metodológico que permite a realização de um levantamento das produções sobre um tema específico, em um setor de publicações. Neste caso, as produções realizadas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, as quais resultaram em dissertações de mestrado e teses de doutorado (ROMANOWSKI, ENS, 2006).

Para a realização do estado do conhecimento sobre o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ), efetuou-se uma busca, no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹², por trabalhos que tratam sobre o tema em tela. Foi realizada, primeiramente, uma busca com os seguintes descritores: “(1) Custo Aluno Qualidade Inicial”, “(2) Custo Aluno Qualidade”, “(3) CAQi e (4) CAQ. Após a busca, os seguintes dados foram alcançados:

Quadro 1 - Teses e dissertações presentes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

		1	2	3	4
Item	Descritor	Recorte Temporal	Total de pesquisas	Total de (D)*	Total de (T)*
1	Custo Aluno Qualidade Inicial	2010-2018	18	15	3
2	Custo Aluno Qualidade	1996-2018	39	29	10
3	CAQi	2010-2018	17	15	2
4	CAQ	1995-2018	20	14	6
*D = Dissertação e *T= Teses					

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nesse primeiro momento, foi constatado o total de 94 estudos. Com o intuito de refinar ainda mais o objeto desta pesquisa, realizou-se a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, a fim de averiguar quantas dessas produções abordavam os assuntos CAQi e CAQ, nas políticas de financiamento para educação. Assim, foram obtidos os seguintes resultados:

Quadro 2 - Teses e dissertações encontradas, a partir dos descritores Custo Aluno Qualidade, Custo Aluno Qualidade Inicial, CAQ e CAQi

		1	2	3	4
Item	Descritor	Recorte Temporal	Total de pesquisas	Total de (D)*	Total de (T)*
1	Custo Aluno Qualidade Inicial (1)	2010-2018	17	13	4
2	Custo Aluno Qualidade (2)	2008-2018	13	10	3
3	CAQi (3)	2014-2017	16	14	2
4	CAQ (4)	2015-2018	6	5	1
*D = Dissertação e *T= Teses					

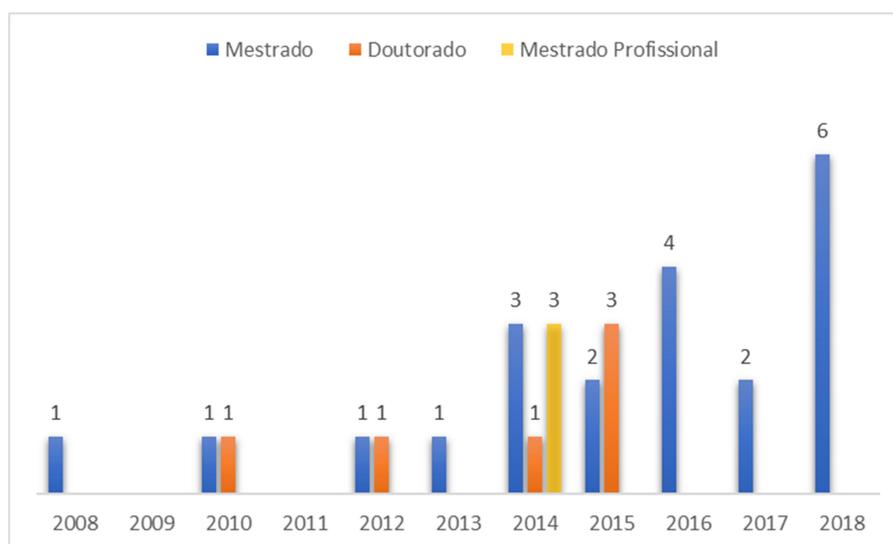
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

¹² Disponível em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 28 ago. 2018.](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

A partir da análise das 52 teses e dissertações encontradas, na primeira organização das produções acadêmicas, foi possível observar que o predomínio das pesquisas corresponde ao campo do mestrado, com 42 dissertações. Importante destacar que o recorte temporal de 2008 a 2018 se refere às primeiras produções acadêmicas. No que concerne às teses, foram encontradas dez pesquisas. Em um segundo momento, notou-se que alguns desses estudos se repetiam; diante disso, foi efetuada a aglutinação desses materiais (Apêndice A), de forma que se obteve um total de 30 pesquisas acadêmicas, nas quais apareciam os descritores mencionados. Um ponto interessante a destacar é a quantidade expressiva de pesquisas no campo do mestrado profissional, sendo um total de 10%.

Ao investigar o ano de produção das pesquisas sobre o CAQi e CAQ, verificou-se a existência de um crescimento notável, a partir do ano de 2014, como poderá ser observado no “Gráfico 1”, a seguir.

Gráfico 1 – Teses e dissertações sobre o CAQi e CAQ nas áreas de mestrado e doutorado



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Conforme a análise do gráfico, concluiu-se que o maior número de produções encontra-se no ano de 2014, com sete pesquisas (um doutorado, três mestrados e três mestrados profissionais), ao passo que nos anos de 2009 e 2011, não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre o tema. Uma ponderação pertinente diz respeito ao fato de que, conforme o mapeamento realizado no Banco da CAPES, as

pesquisas iniciaram-se em 2008. Uma conjectura para isso pode ser o de o CAQi e o CAQ serem duas políticas de financiamento para educação que obtiveram seus primeiros germes em 2002.

Nesse viés, esta pesquisa compreende que estudos e interesses pelo tema se desenvolveram a partir do desenrolar de debates e discussões sobre a criação das políticas. Destaca-se, também, a existência de 24 produções, no período que abrange o recorte temporal desta pesquisa (2014-2017), o que reforça a hipótese de que o aumento das produções foi perceptível nos anos atuais, em função de o tema ser recente e, com notoriedade, a partir dos debates e discussões realizados em torno dele.

Além das produções em teses e dissertações, outras fontes que abordam o tema foram relacionadas durante o levantamento bibliográfico desta pesquisa. Com o objetivo de ampliar este estudo, fez-se também uma pesquisa no navegador *Web Google* e na ferramenta de pesquisa *Google Scholar*, com o intuito de encontrar publicações em formato de livros sobre o objeto de pesquisa. Ao ser efetuada uma busca com o descritor “Custo Aluno Qualidade - Livros”, foram encontrados livros publicados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, sendo eles: *Custo Aluno Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil* (2007) e *CAQi e o CAQ no PNE: Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?* (2018), bem como o livro do Professor Dr. Luiz Araújo (UnB), considerado uma das publicações mais importantes sobre o tema em questão, intitulado *O CAQi e o novo papel da União no financiamento da Educação Básica* (2016).

Ao longo desta pesquisa, visa-se discutir sobre o contexto político no qual a proposta da implementação do CAQ foi realizada, a influência do Banco Mundial na agenda política do Brasil para a Educação Básica, assim como levantar algumas questões que implicam nos desafios para a efetivação dessa política de financiamento na RMEP de Maringá-PR.

Sendo assim, os objetivos específicos da pesquisa são: Analisar a concepção de Estado funcional e as políticas de ajuste estrutural para a educação básica no contexto de intensificação do neoliberalismo; Compreender os pressupostos históricos e políticos do financiamento da educação básica pública; Averiguar teoricamente os fundamentos das políticas atuais do financiamento a partir das recomendações do Banco Mundial para o Brasil; Refletir sobre as políticas e gestão

da educação básica pós-PNE (2014-2024), a fim de examinar os desafios para a efetivação do CAQi e CAQ na REMP de Maringá-PR.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa estrutura-se em cinco seções. A primeira seção, intitulada “Introdução”, contém os aspectos definidores da formulação e delimitação do problema, os pressupostos teórico-metodológicos, o estado do conhecimento do objeto CAQ e CAQi, bem como a estruturação e desenvolvimento da pesquisa. O objetivo é expor ao leitor o conteúdo que será explanado na pesquisa e a forma como ela será desenvolvida.

A segunda seção, “Estado funcional, políticas de ajuste estrutural e o neoliberalismo na educação básica”, tem como foco a análise dos pressupostos históricos e políticos do financiamento da Educação Básica na conjuntura do Estado funcional, e a intensificação do neoliberalismo no pós-golpe 2016. O intuito é compreender esse contexto amplo, a fim de adquirir elementos para a análise do objeto desta pesquisa, o qual será melhor aprofundado na seção quatro.

A terceira seção, “Recomendações do Banco Mundial e o ‘ajuste justo’ na educação básica”, conforme o próprio título indica, tem como propósito compreender e analisar as recomendações do Banco Mundial e as políticas de ajuste estrutural para a Educação Básica, e suas relações com o Novo Regime Fiscal EC nº 95 e as recomendações dessa agência no contexto de recessão.

A quarta seção, “Políticas e gestão da educação básica pós-Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024): desafios para a efetivação do CAQi e CAQ na rede de ensino municipal pública de Maringá-PR”, discorre sobre a legislação educacional, a fim de evidenciar a organização da Educação Básica, bem como analisar elementos dos dados de monitoramento do PNE em relação à Meta 20

Por último, na “Conclusão”, serão apresentadas as considerações finais acerca da análise realizada com o intuito de responder às questões problematizadoras elencadas como o cerne das mediações e discussões críticas acerca dos desafios da efetivação do CAQ em Maringá-PR.

2. ESTADO FUNCIONAL, POLÍTICAS DE AJUSTE ESTRUTURAL E O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta seção tem por objetivo analisar a concepção de Estado funcional e as políticas de ajuste estrutural para a educação básica no contexto de intensificação do neoliberalismo. Para dar conta do proposto, a seção visa apresentar os pressupostos históricos e políticos do financiamento da educação básica e averiguar as questões históricas pertinentes, que desencadearam a intensificação das políticas de ajuste estrutural neoliberal na educação básica.

As políticas de financiamento da educação básica encontram-se em constante processo de mudança a cada gestão governamental no país. Por vezes, o enfrentamento faz-se na expressão descontínua do planejamento do governo, e em função disso são notórias as mudanças ocorridas no Estado e a disseminação das ideias neoliberais na educação; portanto é preciso atentar-se ao seu contexto histórico e político para a compreensão do atual panorama social e sua repercussão na política para o financiamento e gestão da educação municipal.

O período analisado na pesquisa (2014-2018) apresenta uma conjuntura em que ocorre uma série de reformas para a educação básica, sob a condução e o processo de enfrentamentos e disputas com uma máquina estatal que propõe uma reforma em sua governança corporativa *versus* pública. Em meio ao contexto de implantação do CAQi, recém estabelecido como estratégia 20.6, da Meta 20 do atual PNE (2014-2024), o governo provisório de Michel Temer (2016-2018), em aliança com o empresariado brasileiro e o mercado internacional, posicionou-se a favor do mercado econômico, em detrimento dos serviços públicos e dos direitos humanos e sociais. Tal conjuntura teve a marca de conciliações em rede, em que a educação foi “[...] vítima de um grupo nacional, articulado ao desejo internacional, de mercado e de capital” (LASTÓRIA; SANTOS; MELLO, 2018, p. 40).

A proposta de estabelecer no Brasil um Estado funcional defendido pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atualmente conhecido como Movimento Democrático Brasileiro (MDB)¹³, na cartilha *Uma Ponte para o Futuro*

¹³ No ano de 2017, o então Partido do Movimento Democrático Brasileiro decidiu, após escândalos sobre corrupção envolvendo o ex-presidente Michel Temer (2016-2018), alterar a sua nomenclatura

(2015), representou uma prévia do que estaria por vir, expondo as ideias e estratégias neoliberais que seriam implementadas no ano seguinte, o que resultou em políticas de ajustes estruturais, reconfigurando o sistema educacional no país.

Este panorama de reformas incessantes intensificou medidas políticas de uma educação pautada no mercado que também alcançou as políticas locais na Rede de Ensino Municipal Pública em Maringá, questão central que norteará as discussões na seção quatro.

2.1. Pressupostos históricos e políticos do financiamento da Educação Básica

Esta subseção tem o intuito de analisar as políticas de financiamento da Educação Básica no âmbito nacional, estadual e municipal, a fim de verificar os documentos legais vigentes, de acordo com o recorte temporal proposto nesta pesquisa (2014-2018), além de elencar as principais reformas para o sistema educacional, na década de 2000, pois considera-se que o atual contexto tem continuidades e descontinuidades com as políticas educacionais que se delinearam no decorrer dessa década.

A história do financiamento da educação básica, no Brasil, tem uma longa trajetória de luta, permeada por conquistas e retrocessos. A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934 (BRASIL, 1934) marca a vinculação constitucional de recursos destinados à educação, que permanece até o momento, todavia, como ressalva Pinto (2018), houve momentos de interrupções, como o período de Ditadura Militar (1964-1985). O autor (2018) destaca também que, nos últimos 40 anos, as políticas de financiamento para a educação pública sofreram alterações importantes, por exemplo, a EC nº 14/1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), a qual foi substituída pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

para Movimento Democrático Brasileiro (MDB), em que retoma a sua história de oposição feita durante o período da Ditadura Militar (1964-1985). O partido que tem o maior número de filiados e o maior número da bancada da Câmara dos Deputados é conhecido, agora, como MDB.

Educação (Fundeb), no ano de 2006, por meio da EC nº 53, cujo término está previsto para o ano de 2020.

No que se refere à conquista da vinculação de impostos, a Constituição de 1934 foi a primeira Carta Magna a estabelecer vinculação constitucional de recursos para a educação pública no Brasil. No Art. 156, essa CF instituiu os percentuais de vinculação, sendo 10% para União e municípios e 20% para Estados e Distrito Federal. De acordo com Araújo, o Art. 157 da CF de 1934 “[...] é o precursor do que hoje se conhece como políticas de fundos, pois estabelece a criação de fundos especiais” (ARAÚJO, 2016, p. 95). O autor ressalva ainda que o fundo é toda e qualquer medida regulamentadora, por meio de leis, decretos ou emendas, estabelecida pelo Estado para criar um mecanismo específico de financiamento para a educação e que reúne recursos de diferentes origens.

No ano de 1937, com a nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1937) houve um retrocesso na conquista em relação a Constituição de 1934, uma vez que a vinculação constitucional de recursos para a educação pública foi suprimida. Além disso, a Carta Magna de 1937 dispõe que a educação é dever da sociedade, e não mais uma obrigação do Estado, ato essa que caracteriza a ação privatista. Sendo assim, para o setor educacional, o contexto de 1937, com o Estado Novo e o período de golpe, foi marcado por retrocessos no financiamento da educação, os quais desencadearam um processo de desvalorização da educação pública.

A vinculação constitucional de recursos para a educação pública só retornou no ano de 1946, ano em que a Constituição dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1946), no Art. 169, estabeleceu que “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento” na educação (BRASIL, 1946). A CF de 1946 perdurou até o ano de 1967.

A Emenda Constitucional nº 1 de 1969 (BRASIL, 1969), que editou o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967, foi a primeira Carta Magna que reconheceu a educação como um direito de todos e dever do Estado, texto que se encontra presente na atual Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988). A organização de todo o sistema educacional foi estabelecida pela CF de 1988, a qual distribuiu responsabilidades aos entes federados e

determinou a porcentagem da vinculação de recursos para o financiamento da educação pública (ARAÚJO, 2016, 102-103).

Atualmente, a garantia de recursos para a educação também está ancorada no conceito de padrão mínimo de qualidade, presente na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - Lei nº 9.394/96, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e na Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Presente também no antigo PNE de 2001, aprovado pela Lei 10.172/2001 (objetivos e metas nº 41), o padrão mínimo de qualidade previsto no PNE (2014-2024) apresenta-se na forma do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), que deveria ter sido efetivado no ano de 2016; todavia, de acordo com Pinto (2018, p. 848), a efetivação “[...] não aconteceu, entre outros motivos, pelos efeitos da EC nº 95/2016, que congelou os gastos primários da União por 20 anos”.

O financiamento da educação encontra-se permanentemente em disputa, de maneira que as discussões acerca da qualidade e do direito à educação sempre estiveram atreladas aos interesses do campo econômico, por possuir requisitos necessários, como os recursos financeiros para a garantia da qualidade e do direito à educação para todos. Afinal de contas, são necessários insumos financeiros para que o desenvolvimento da educação percorra os caminhos da qualidade, visto que é preciso haver um ambiente propício para desenvolvê-la, com infraestrutura adequada e condizente com a oferta e a demanda dos/para os educandos.

A educação é “[...] direito de todos, dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), logo o Estado deve garantir uma educação pública de qualidade a todos. Assim, alguns elementos fundamentais encontram-se no “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] VII - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Para a efetivação do cumprimento da garantia do direito à educação, o art. 208 estabelece os deveres do Estado:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade

própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

O Estado torna-se imprescindível como agente propulsor e mantenedor da educação pública, para tanto a CF de 88 garante, conforme pontua Amaral, “[...] uma vinculação do mínimo de recursos financeiros dos impostos arrecadados da população que deveriam ser aplicados nas escolas públicas do país” (AMARAL, 2012, p. 18). O Art. 212 da CF de 1988 estabelece que:

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. [...] § 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). [...] § 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

Ao considerar a origem dos recursos destinados à educação, à luz do pressuposto de que todo cidadão contribui para a efetivação das políticas públicas¹⁴, “[...] o governo de um país, União, Estado e município só pode administrar o território e fazer despesas porque tem uma receita¹⁵” (EDNIR, BASSI, 2009, p. 16). Essa receita advém dos tributos que todo cidadão paga, sendo que “[...] tributos, então, são valores que o governo cobra e que somos obrigados a pagar, pois deveriam financiar políticas públicas a nós destinadas” (EDNIR, BASSI, 2009, p. 17). Além disso, “[...] Os tributos também recebem diferentes nomes, de acordo com a forma como são recolhidos. Então, eles se dividem em três categorias: imposto, taxa e contribuição” (EDNIR, BASSI, 2009, p. 21).

Para garantir o direito à educação e seu financiamento, no Brasil, têm-se a vinculação de impostos para a educação. Os impostos são arrecadados e divididos entre as três esferas, ou seja, Federal, Estadual e Municipal, conforme o “Quadro 3”:

Quadro 3 - Composição da receita de impostos no Brasil

Instância de Arrecadação	Imposto sobre	Incidência
Federal	Exportação (IE)	Bens e serviços
	Produtos Industrializados (IPI)	Bens e serviços
	Importação (II)	Bens e serviços
	De renda (IR)	Renda/folha de pagamento
	Operações financeiras (IOF)	
	Territorial rural (ITR)	Propriedade
	Grandes fortunas (IGF)	Renda
Estadual	Transmissão causa mortis (ITCMD)	Propriedade
	Circulação de mercadorias e serviços (ICMS)	Bens e serviços
	Veículos automotores	Propriedade
Municipal	Transferência de bens imóveis (ITBI)	Propriedade
	(IPTU) imposto propriedade territorial urbana	Propriedade
	Serviços (ISS)	Bens e serviços

¹⁴ Sobre a tipologia de Políticas Públicas, Souza (2006) ao conceituar as “políticas públicas” a define como um campo de estudo da Política que “analisa o governo à luz de grandes questões públicas”. Apresenta uma tipologia de política pública que assume os seguintes formatos: a) Políticas distributivas: decisões tomadas pelo governo que privilegiam regiões, grupos sociais em detrimento do todo; b) Políticas regulatórias: voltadas para o público, envolvendo burocracias, políticas e grupos de interesse; c) Políticas redistributivas: “que atingem maior número de pessoas e impõem perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros”; e, d) Políticas constitutivas: que lidam com procedimentos. Salienta-se que essa tipologia perpassa por vários estágios/fases/contextos, em um processo dinâmico, denominado de “ciclo de políticas” (SOUZA, 2006, p.28; MAINARDES, 2006)

¹⁵ Receita ou entrada; despesa ou saída (EDNIR, BASSI, 2009).

Fonte: Gouveia (2016, p. 78).

Desse modo, os impostos que os cidadãos pagam financiam os serviços públicos. “Pode-se afirmar que o Brasil possui tripla vinculação de seus recursos públicos para a educação, sendo os impostos, salário-educação e percentual do PIB” (AMARAL, 2012, p.20). Nesse sentido, os impostos são os tributos, o salário-educação é uma contribuição social exigida das empresas e o percentual do Produto Interno Bruto (PIB) foi – e ainda é – uma luta constante proveniente “[...] da aprovação do Plano Nacional de Educação que vigorou de 2001 a 2010, quando o Congresso Nacional aprovou o equivalente a 7% do PIB como uma meta a ser atingida” (AMARAL, 2012, p. 21). Cabe recordar que, no período governamental de FHC, tivemos o veto dessa meta, no item 11.2, subitem 1, da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que atrasou ainda mais a conquista referente ao PIB como referencial percentual de investimento na educação.

O salário-educação, criado pela Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, que inicialmente objetivava “[...] financiar, naquele período, o ensino público primário, constituiu-se [...] na segunda maior fonte de recursos para a educação” (MOREIRA, 2015, p. 148); tais recursos foram ampliados para toda a Educação Básica a partir da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, a qual prevê, no § 5º, que “A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei” (BRASIL, 2006, on-line). Sendo assim, o salário-educação é um adicional aos recursos destinados à educação “[...] calculado à base de 2,5% sobre o total de remunerações pagas aos empregados segurados pelo INSS e se constitui em uma fonte de recursos das contribuições sociais” (MOREIRA, 2015, p. 148).

A reordenação do sistema financeiro diante da correlação de forças na relação entre planejamento, política e legislação exige uma operacionalização que é expressa, primeiramente, na lei e, posteriormente, necessita de representação política para se efetivar. Isso significa que a reordenação do sistema de financiamento na educação necessita de uma condição básica, que é a legitimidade política (MOREIRA, 2015, p.119).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, é um marco para a educação brasileira, visto que é uma lei que rege a educação e estabelece as despesas consideradas como

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), bem como as despesas que não são consideradas MDE, “[...] ou seja, não é qualquer ação educacional que pode ser financiada com os recursos vinculados, mas aquelas que estão cobertas pela definição de MDE” (GOUVEIA, 2016, p. 79), conforme estabelecem os artigos 70 e 71 da atual LDB:

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão; II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural; III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social; V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar; VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996)

Os recursos destinados à MDE referem-se a uma questão de definição do que se pode gastar ou não, a partir do princípio de vinculação, no qual se deve definir o que é destinado como despesa de MDE. Pinto (2018) salienta que a LDB nº 9.394/96 deixou brechas que podem inflar os gastos educacionais, como por exemplo, a omissão de pagamento dos profissionais aposentados da educação, o que gera problemas na atualidade (PINTO, 2018b).

A vinculação constitucional dos recursos para a educação é distribuída aos três entes, de maneira que

A arrecadação de impostos no Brasil é realizada pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal (DF) e pelos Municípios, sendo que parte dos impostos arrecadados pela União [...] é transferida aos Estados, DF e Municípios e parte dos impostos arrecadados pelos Estados é transferida aos Municípios (AMARAL, 2012, p. 51).

Os impostos recolhidos pela União são: Imposto sobre Importação (II), Imposto sobre Exportação (IE), Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), Imposto sobre Rendas (IR), Imposto sobre Operações Financeiras (IOF) e Impostos Territorial Rural (ITR)¹⁶. Dessas arrecadações, é transferida aos Estados uma “[...] parte do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), do Imposto sobre a Renda (IR) e do Imposto sobre Operações Financeiras (IOF)” (AMARAL, 2012, p. 55).

A transferência de impostos da União para os municípios é feita sobre “[...] parte do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), do Imposto sobre Rendas (IR), do Imposto sobre Operações Financeiras (IOF) e do Imposto Territorial Rural (ITR)” (AMARAL, 2012, p. 58). Do montante arrecadado pela União, após as transferências obrigatórias aos estados e municípios, são aplicados em educação:

O montante total do Imposto sobre Importação; o montante total dos Impostos sobre Exportação; 56% do montante total do IPI, subtraindo-se, ainda, 10% do IPI sobre exportações, que é repassado aos estados e DF; 50% do ITR; 55% do valor do IR, após subtrair o IR descontado na fonte dos servidores estaduais, do DF e dos municípios (AMARAL, 2012, p. 61).

Dentre os impostos arrecadados pelos estados, estão o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA)¹⁷, e desses impostos os estados transferem aos municípios partes do ICMS e

¹⁶O Imposto sobre Importações (II) incide sobre as mercadorias estrangeiras que se destinam ao comércio no Brasil; o Imposto sobre Exportação (IE) incide sobre as mercadorias que saem do Brasil para outros países; o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) incide sobre produtos industrializados nacionais ou estrangeiros; o Imposto sobre Operações Financeiras (IOF) incide sobre operações de crédito, de câmbio, com seguros, imobiliárias, com outro etc.; o Imposto Territorial Rural (ITR) incide sobre a posse de imóvel com determinadas dimensões e especificidades que estão situados fora da área urbana; e o Imposto sobre Rendas (IR) incide sobre os rendimentos resultantes das atividades do capital e do trabalho (salários) (BRASIL, 1988; GIAMOIO, 1994, *apud* AMARAL, 2016).

¹⁷O Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) incide sobre a circulação de mercadorias, prestações de serviços de transporte e comunicação, não incidindo sobre diversos produtos, dependendo de cada Estado; o Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCD)

do IPVA. O que se tem observado é que essa vinculação tem garantido certa estabilidade de investimentos em educação (GOUVEIA, 2016), pois, mesmo diante de más governanças, a educação tem seus recursos anuais. São aplicados na educação, também, os impostos arrecadados pelos municípios:

Os impostos no âmbito dos Municípios e que fazem parte dos fundos públicos municipais são os seguintes: Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbano (IPTU), que incide sobre os proprietários de imóveis com construção ou não, na região urbana do município; Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis Inter-Vivos (ITBI), cobrado na transmissão de imóveis entre pessoas; Impostos sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS), incidente sobre os serviços prestados no âmbito dos municípios (AMARAL, 2012, p. 111).

A política de fundos instituída a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, posteriormente, com sua substituição pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foram conquistas essenciais para o campo educacional. De acordo com Gouveia (2016), o FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, constituiu-se como um mecanismo contábil que estabeleceu a forma de redistribuir o dinheiro dentro de cada estado da federação, portanto não resultou em recursos novos, todavia foi uma:

[...] sub-vinculação de 60% sobre o percentual de 25% da receita dos seguintes impostos: Imposto sobre Circulação de Mercadoria (ICMS), Imposto sobre produtos industrialização para exportação (IPI-exportação), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Fundo de Participação dos Estados (FPE)¹⁸ e recursos da desoneração das exportações (Lei Kandir) (GOUVEIA, 2016, p. 82).

O FUNDEF, composto pela vinculação de impostos, “[...] facilitou o funcionamento automático do mecanismo” (GOUVEIA, 2016, p. 83), impostos estes que deveriam ser aplicados exclusivamente no Ensino Fundamental, e isso dividiu opiniões, visto que “A principal ideia preconizada na EC nº 14 era de redefinição do

é pago por pessoas físicas e jurídicas que recebem herança ou doação; o Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) incide sobre veículos automotores (automóveis, camionete, ônibus, aeronaves, embarcações etc.) sem isenções (BRASIL, 1988; GIAMIOIO, 1994, *apud* AMARAL, 2016).

¹⁸“Entre as principais transferências nacionais estão os recursos do Fundo de Participação dos Estados (FPE) e o fundo de Participação dos Municípios (FPM), que consistem na soma da arrecadação do IPI e do IR e sua redistribuição entre os estados e municípios considerando a proporção de habitantes de cada localidade e de forma inversamente proporcional à renda de estados e municípios” (GOUVEIA, 2016, p. 79).

papel da União na manutenção da educação obrigatória no país” (GOUVEIA, 2016, p. 83). O objetivo era redistribuir os recursos dentro de cada estado,

Portanto, o efeito, dentro de um Estado, é o de retirar os recursos de alguns Municípios e os remeter para outros, de tal modo que uniformiza, em todo o Estado, o valor aplicado por estudante no ensino fundamental (AMARAL, 2012, p. 132).

O FUNDEF vigorou até o ano de 2006, e a proposta progrediu para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006, on-line) e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro 2006 (BRASIL, 2006, on-line), convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007); essa lei foi regulamentada pelos Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007, on-line), alterada pelo Decreto nº 6.278, de 29 de novembro de 2007 e pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (FNDE, 2017, on-line).

O Fundeb “É uma forma peculiar de concentrar e distribuir recursos destinados à Educação Básica” (CALLEGARI, 2013, p. 230), com vigência prevista até 31 de dezembro de 2020. “O Fundo estabelece que as receitas de impostos e as transferências especificadas pela EC nº 53/06 elevar-se-ão gradualmente de forma a atingir 20% em três anos” (MOREIRA, 2015, p. 144).

A discussão acerca do Fundeb ancora-se em um fundo contábil que objetiva a redistribuição dos recursos. Moreira (2015) afirma que o Fundeb

[...] representa uma proposta de racionalização dos gastos públicos ancorada na raiz quantitativa, ou seja, não é um critério pedagógico, mas sim contábil e que se expressa a velha ênfase já orientada nos

documentos da Unesco: o pressuposto de que os recursos são suficientes, porém mal distribuídos. Reafirma a necessidade de uma gestão eficiente para a distribuição e utilização dos recursos pelas Unidades de Federação (MOREIRA, 2015, p. 145).

Os recursos provenientes do Fundo são destinados aos estados, Distrito Federal e municípios que ofertam atendimento na Educação Básica, de forma que para verificar a oferta desse atendimento são consideradas as matrículas em escolas públicas que foram apuradas no último Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC). São considerados os alunos regularmente matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e das modalidades.

A distribuição dos recursos é realizada da seguinte maneira: “Do montante arrecadado pelos entes federados, o Fundeb fixou uma distribuição pautada no cálculo do custo-aluno, ou seja, em pesos diferentes em conformidade com as etapas, modalidades e tipos de estabelecimento do ensino” (MOREIRA, 2015, p. 145). Dessa maneira, “Os recursos concentrados no Fundeb de cada Estado, à medida que entram, são repartidos na proporção do número de alunos matriculados na Educação Básica das redes de ensino estadual e municipal” (CALLEGARI, 2013, p. 235).

De acordo com Sena (2015), “O financiamento da educação atingiu um ponto sem retorno. Ao estender o efeito redistributivo para toda a educação básica, o Fundeb tornou-se um instrumento mais eficaz para promover a equidade” (SENA, 2015, p. 4). O autor pontua ainda que:

Para promover a equidade e a qualidade é necessário um “salto institucional” para que, conservando os aspectos positivos, seja o Fundeb um instrumento mais poderoso. A PEC nº 15, de 2015, tem por escopo principal transformar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em instrumento permanente de financiamento da educação básica pública (SENA, 2015, p. 5).

No ano de 2015, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 15 propôs tornar permanente o Fundeb. Essa Proposta está há anos em discussão no Senado. O intuito da PEC é elevar as discussões a respeito do Fundo para além do setor econômico e progredir para discussões de ordem social. A Proposta aborda questões como “planejamento e proibição de retrocessos” (SENA, 2015, p. 7). Além disso, “O grande mérito da proposta é tornar o Fundeb um mecanismo contínuo e

estável, trazendo-o para o corpo permanente da Constituição” (SENA, 2015, p. 7). Sena (2015), ao discorrer sobre a PEC nº 15/2015, destaca que a proposta:

[...] além de assegurar a melhoria da qualidade, o financiamento deve assegurar a equidade; - Observado o mínimo de 10% (dez por cento) do total dos recursos, referido no inciso VI, a União complementará, com recursos adicionais, o valor do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, nos casos em que o ente federativo não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado, a partir da consideração de: a) recursos constitucionalmente vinculados à educação; b) esforço fiscal segundo a capacidade de arrecadação; c) estruturação da carreira; - E ainda [...] poderão ser integrados, na forma de lei de cada ente federativo, como recursos adicionais, às contas únicas e específicas do Fundeb, os recursos provenientes da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural (SENA, 2015, p. 11).

As discussões acerca da proposta de tornar o Fundeb permanente continuam acirradas. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) publicou um documento intitulado “O Fundeb permanente e as duas principais propostas em discussão no Congresso Nacional” (2019), no qual afirma que a EC nº 53 de 2006 aprimorou o compromisso da vinculação constitucional para o financiamento da educação básica pública. Além disso, o documento publicado pela CNTE alerta para a importância de revogar a EC nº 95/2016, visto que o país já sente o reflexo dessa Emenda, tendo em vista os contingenciamentos nas pesquisas realizadas pelo Ensino Superior e a ausência de compromisso em cumprir as metas estabelecidas no PNE, especificamente a Meta 20, a qual visa atingir 10% do PIB para a educação. O documento elaborado pela CNTE enfatiza, ainda, que o período de crise fiscal que o país vivencia, bem como a criação da EC nº 95/2016, encontram-se em consonância com o pensamento político que se instaurou no Brasil nas eleições de 2018 e com a intensificação do neoliberalismo, que se materializou nos cortes nas políticas educacionais.

A fim de reverter essa situação de contingenciamentos para a educação, e cientes de que a não renovação do Fundeb trará maiores consequências para o financiamento da educação básica pública, os 27 governadores do Brasil enviaram, no dia 7 de maio de 2019, a PEC nº 65, por entenderem ser indispensável a permanência do Fundeb como forma de melhoria do atendimento escolar, para que seja atingido o padrão mínimo de qualidade no nível básico da educação. Sendo assim, a PEC nº 65, de 2019, propõe:

Torna permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Estabelece a necessidade de observância de metas de universalização da educação básica obrigatória e gratuita, de oferta gratuita da educação de jovens e adultos e de ampliação da oferta de educação infantil. Dispõe sobre o Custo Aluno-Qualidade Inicial e sobre o padrão mínimo de qualidade de ensino. Dispõe sobre a complementação de recursos do Fundo e sobre o piso salarial nacional para os profissionais da educação básica pública (BRASIL, 2019b)¹⁹.

A discussão acerca das políticas de financiamento para a educação pública continua, assim como os desafios e obstáculos e, para tentar superá-los, a PEC nº 65/2019 propõe que a União aumente sua complementação de 10% para 40% “ao final de 10 anos, partindo do patamar de 20% no primeiro ano de vigência do novo Fundo”; além disso, a PEC nº 65 abarca novas fontes de recursos, como, os resultantes da exploração de petróleo e gás natural, alegando que são fundamentais novas configurações no financiamento para o cumprimento da Meta 20 do PNE (2014-2024) (CNTE, 2019)²⁰.

A busca por qualidade na educação, em prol da luta pela vinculação dos recursos financeiros para a educação, de modo que subsidiem de fato a qualidade almejada, enfrenta muitos obstáculos. No ano de 1994, foi criado o Fundo Social de Emergência (FSE), uma desvinculação estabelecida após Plano Real, a fim de estabilizar a economia brasileira. No ano de 2000, o nome FSE foi alterado para Desvinculação de Receitas da União (DRU)²¹.

A DRU, criada no ano 2000, por meio da Emenda Constitucional nº 27/2000, é um mecanismo que permite ao Governo Federal usar livremente 20% de todos os tributos federais vinculados por lei a fundos ou despesas. A principal fonte de recursos da DRU são as contribuições sociais, que correspondem à cerca de 90% do montante desvinculado.

¹⁹ Até agosto de 2019, a PEC aguarda decisão do Congresso Nacional.

²⁰ “Atualmente (em 15/10/2019), existem quatro PECs sobre o FUNDEB permanente em tramitação no Congresso Nacional, estando uma na Câmara Federal e três no Senado. A da Câmara encontra-se em estágio mais avançado, embora a Comissão Especial, criada em 2015, para analisar a PEC ainda não tenha aprovado o substitutivo apresentado pela relatora Profa. Dorinha (DEM-TO). As do Senado (24/2017, 33/2019 e 65/2019) estão em início de tramitação, sendo que as duas primeiras se tornaram incongruentes diante dos avanços obtidos especialmente no texto da PEC 65/19 e parcialmente na PEC 15/15” (CNTE, 2019, p. 3).

²¹ Não convém aprofundar essas questões na presente pesquisa, todavia, cabe mencionar a existência do Fundo de Estabilidade Fiscal, criado em 1996, pela EC nº 10/1996 e que antecedeu a DRU e a E.C. nº 27/2000.

E por que essa medida? O argumento legal utilizado é de que é preciso “sanear as finanças da Fazenda Pública Federal” (leia-se reduzir a dívida externa e interna do Brasil) e “estabilizar a economia” (leia-se controlar a inflação). Também há a desculpa de que os recursos que acabam sendo subtraídos à melhoria das escolas pela DRU são aplicados no custeio de várias ações sociais e programas compensatórios da União, até mesmo no próprio Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (EDNIR; BASSI, 2009, p. 48).

É válido lembrar que União, estados e municípios recolhem impostos e outros tributos, de forma que “[...] quem arrecada mais é o governo federal [...], depois os governos estaduais e, por fim, os municípios” (EDNIR, BASSI, 2009, p. 49). Dessa forma, a Constituição Federal gera um sistema automático de participação nas arrecadações tributárias entre os governos (EDNIR, BASSI, 2009).

[...] parte da arrecadação realizada pela União (governo federal) é transferida aos Estados e ao Distrito Federal por meio do Fundo de Participação dos Estados, e aos municípios por meio do Fundo de Participação dos municípios. E parte da arrecadação dos Estados é transferida por eles aos seus municípios. [...] Depois da partilha, com a transferência automática, a situação fica bem menos desequilibrada. Há uma descentralização dos recursos 57,6% dos tributos ficam com a União (que pode então desenvolver políticas amplas para todo o país), 25,2% para os Estados, e 17,2% para as prefeituras (EDNIR, BASSI, 2009, p. 49).

Conforme pontuam Ednir e Bassi (2009), o percentual de vinculação

[...] só é aplicado sobre a receita de impostos da União e dos Estados depois que eles descontam e transferem a parcela devida aos outros governos. Ou seja, primeiro a União desconta da sua arrecadação as transferências aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios e, depois, aplica os 18% de vinculação. O mesmo fazem os governos estaduais: arrecadam os seus impostos, subtraem e transferem a parcela devida aos municípios, somam a receita transferida pela União e, então, aplicam os 25% da vinculação. Os municípios, por sua vez, aplicam a vinculação mínima de 25% sobre os seus impostos e sobre as transferências de impostos que recebem. Isso é feito para evitar a dupla contabilização (EDNIR, BASSI, 2009, p. 50).

Quanto à receita vinculada para a educação, a União estabelece a receita total de impostos e, em seguida, omite a parte dessa receita total. Dessa maneira, “O efeito da DRU [...] é suprimir do valor que permanece com a União, após as transferências, os 20% da vinculação, que é calculado sobre a receita total dos impostos. Por fim [...] é aplicar os 18% sobre a receita que restar, ou seja, a chamada Receita Líquida de Impostos” (EDNIR, BASSI, 2009, p. 50).

Uma análise de Dias (2011), no período de 2008 a 2010, revelou que a DRU desvinculou muitos milhões que deveriam ser destinados à educação, conforme os cálculos apresentados pelo autor:

Quadro 4 - Redução de recursos vinculados à MDE – 2008 a 2010 (R\$ milhões)

Percentual da DRU	2008 20,0%	2009 12,5%	2010 5,0%
Retiradas dos impostos	256.147	244.071	280.141
Retiradas da DRU	51.229	30.509	14.007
Redução dos recursos da MDE	9.221	5.492	2.521

Fonte: DIAS, 2011, p. 18.

É possível verificar no Quadro 4, que houve diminuição na vinculação de impostos no decorrer dos três anos apresentados. Com essas diminuições também houve diminuição da DRU, bem como a redução dos recursos da MDE, o que acarretou em menos investimentos na educação pública.

Por diversas vezes, a DRU foi prorrogada, e com a PEC 87/2015, a proposta é que ela se estenda até 2023 (BRASIL, 2015a). Além disso, altera-se sua construção:

A PEC aumenta de 20% para 30% a alíquota de desvinculação sobre a receita de contribuições sociais e econômicas, fundos constitucionais e compensações financeiras pela utilização de recursos hídricos para geração de energia elétrica e de outros recursos minerais. Por outro lado, impostos federais, como o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e o Imposto de Renda (IR), não poderão mais ser desvinculados (BRASIL, 2019, on-line).

Conforme demonstra o “Quadro 5” a seguir, as alterações propostas pela PEC nº 87/2015 aumentam de 20% para 30% a DRU:

Quadro 5 - Alterações propostas pela PEC nº 87/2015

Receita	Regra Vigente	Regra Proposta
Impostos	20%	Retirar
Acréscimos Legais de Impostos e Contribuições	20%	Retirar
Fundos Constitucionais FCO/FNE/FNO	-	30%
Taxas	-	30%
Compensações Financeiras- Recursos Hídricos e Minerais	-	30%

Fonte: Adaptado de Brasil (2015a, on-line).

A PEC 87/2015 resultou na Emenda Constitucional nº 93, de 2016, que prorrogou a DRU até o ano de 2023, ampliando sua alíquota para 30%. De acordo com Pinto (2018, p. 853), essa porcentagem incide sobre as contribuições sociais e de intervenção no domínio econômico, “[...] mantendo-se a não aplicação de seus efeitos sobre a contribuição do salário-educação”. O autor ressalta, ainda, que a EC nº 93/2016 estabeleceu a desvinculação da “[...] receita de impostos, taxas e multas de estados, DF e municípios, com alíquota de 30%, excluindo-se de seus efeitos as vinculações à educação e saúde” (PINTO, 2018, p. 853).

Quanto às perdas para a educação ao longo do tempo em que vigora a DRU, foram 2,9% do PIB, que seriam destinados ao setor educacional; portanto, do ponto de vista didático, os 18% de impostos da União previstos na CF para MDE transformaram-se em 14,4% (PINTO, 2018). Quanto a esse retrocesso, que ainda vigora e se amplia, o autor denuncia que:

Tomando por base o ano de 2016, o volume que é retirado das políticas sociais pela DRU corresponde a 3,5% do PIB. São recursos que deveriam ir para a saúde e previdência social e que são desviados para o pagamento de juros aos rentistas que aplicam em títulos da dívida pública. [...] Durante os 18 anos em que estiveram em vigor para os recursos educacionais, os mecanismos de desvinculação da receita de impostos da União (FSE, FEF e DRU) confiscaram 2,9% do PIB que seria destinado ao ensino. (PINTO, 2018, p. 853).

As discussões acerca do CAQi e CAQ, bem como a necessidade de estabelecer um valor mínimo de recursos por aluno da Educação Básica, perdem com esse desfalque nas transferências de impostos da União, visto que são mecanismos que dependem de um adequado financiamento na educação.

O debate recorrente sobre os recursos destinados ao financiamento da educação estabelece 10% do PIB como percentual a ser investido na educação, o que demonstra que deve existir um aumento gradativo de investimento nessa área. Conforme previsto na Meta 20, no Plano Nacional de Educação (2014-2024), esse percentual deve ser atingido até o final do decênio, visto que é considerado uma porcentagem ideal para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, ampliando-se, assim, os recursos destinados para a educação em seus três entes federados. Todavia, cabe salientar que, em recente pronunciamento, o atual Ministro da Educação²² afirmou que se pretende rever esse índice e enfatizou que não é a favor de aumentar vinculação de impostos para a educação. (TOKARNIA, 2019).

2.2. Estado funcional e a intensificação do neoliberalismo (pós-golpe 2016)

Esta subseção tem como objetivo estabelecer um panorama analítico sobre a configuração do Estado, no contexto da intensificação das políticas de ajuste estrutural neoliberal na educação, a partir das consequências do pós-golpe nas políticas sociais. Importante destacar que esta pesquisa utiliza o termo pós-golpe a partir da compreensão de Alves (2017, p. 134), que se refere ao período do golpe de 2016 como um “pós-golpe jurídico-parlamentar e midiático”.

A história e a organização das sociedades são um movimento transitório que se altera e se transforma com o movimento das forças de produção, por intermédio das quais “Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (MARX, ENGELS, 1986, p. 27). Além disso,

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com a sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX, ENGELS, 2008, p. 11).

É preciso produzir meios de vida para satisfazer as necessidades humanas, portanto “O primeiro fato histórico é, [...] a produção dos meios que permitem

²² Abraham Weintraub (2019).

satisfazer essas necessidades” (MARX; ENGELS, 2008, p. 21). E seguindo nessa lógica materialista,

O segundo ponto [...] é que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento já adquirido com essa satisfação levam a novas necessidades” e assim “as necessidades acrescidas geram novas relações sociais e o aumento da população gera novas necessidades (MARX; ENGELS, 2008, p. 23).

O movimento da história dividiu a sociedade em classes, porém existe a dominação de uma classe sobre a outra:

Os pensamentos da classe dominante são também em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade [...]. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideias; portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação (MARX, ENGELS, 2008, p. 48).

Nesse sentido, o neoliberalismo é uma ideologia irrigada nos valores da classe dominante que visa, antes de mais nada, permanecer com seus ideais dominantes. Os valores do neoliberalismo pertencem aos interesses da classe dominante que se empregam no meio da produção capitalista, cujo ideal é acumular capital. O neoliberalismo “como qualquer outra formação estatal capitalista, não é algo estático e a-histórico. O neoliberalismo também sofre alterações com o desenvolvimento histórico” (VIANA, 2008, p. 4). Sua origem data da década de 1940, em meio ao período de crise do sistema capitalista, por meio da reestruturação produtiva, em que mudanças na configuração da produção foram implementadas. Conforme salienta Viana (2008, p. 4):

O modelo Toyota, forma específica instaurada no processo de valorização (relações de trabalho), proporcionou a base da chamada reestruturação produtiva e sua generalização mundial que se inicia nos países de capitalismo imperialista e atinge, de forma diferenciada, os países de capitalismo subordinado. Um novo regime de acumulação se instaura e este exige uma nova formação estatal, o neoliberalismo.

O neoliberalismo reúne duas questões diferentes, sendo que “[...] uma apela à novidade (o prefixo neo). Outra sugere a retomada de tradição mais antiga, o liberalismo clássico, dos séculos XVIII e XIX” (MORAES, 2001, p. 1). Trata-se de uma forma de ver e julgar o mundo que, em linhas gerais, defende o livre mercado sem intervenção do Estado. O Estado de Bem-Estar Social²³ é o mais atacado por esse pensamento, pois os neoliberais recusam políticas intervencionistas, portanto é:

[...] um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (MORAES, 2001, p. 3).

A área social é a mais afetada pelo neoliberalismo, pois “O mercado não reconhece sequer direitos sociais já conquistados e, com isso, sacrifica prioritariamente a população” (MORAES, 2001, p.1), portanto é a classe trabalhadora que colhe as consequências do neoliberalismo econômico. Moraes (2001, p. 1) evidencia que o neoliberalismo apela quando conveniente a um discurso inovador e contemporâneo como estratégia de legitimação.

Em relação ao papel do Estado no contexto de intensificação do neoliberalismo, destaca-se que o período que antecedeu o golpe dava indícios do que estaria por vir. No dia 29 de outubro de 2015, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atualmente Movimento Democrático Brasileiro (MDB), por meio da Fundação Ulysses Guimarães, publicou um documento contendo 19 páginas, intitulado “Uma Ponte para o Futuro” (2015), e caracterizado como um “programa” que visa preservar a economia e seu desenvolvimento. O programa explanado pelo documento determina as funções do Estado, posto como um Estado Funcional, portanto essa seria mais uma cartada do neoliberalismo que privilegia a classe dominante e minimiza as responsabilidades do Estado como gerador do Bem-Estar Social²⁴.

²³ Ver Lessa (2013)

²⁴ Com relação ao conceito de Estado do Bem-Estar Social, no Brasil, a partir de Lessa (2013), pondera-se que há imprecisão do conceito e divergências entre autores. Para essa compreensão sugere-se a obra “Capital e Estado de Bem-Estar: o caráter de classe das políticas públicas” (LESSA, 2013)

Sendo o Estado aquele que promove as ações no campo da política, faz-se necessário apresentar a configuração do Estado no contexto em que esta pesquisa se insere. No governo Temer (2016-2018), observa-se em seu plano governamental denominado “Uma Ponte para o Futuro” (PMDB, 2015), o pressuposto de que vigoraria no Brasil um “Estado Funcional”. Nesse sentido, ao compreender o papel do Estado funcional, no contexto do pós-golpe, convém ressaltar que foi um período de intensificação do neoliberalismo, com ações que ferem os serviços sociais e com ataques à classe trabalhadora, portanto foram tempos de resistência. As medidas postas em prática, iniciadas com Temer (2016-2018), permanecem sendo efetivadas pelo atual governo²⁵, com o mesmo propósito de abertura de mercado para o exterior e privilégios para o setor privado, amplificando as mazelas no setor público.

Em 2017, o relatório da Oxfam²⁶, intitulado “A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras” (OXFAM, 2018, p. 10), demonstrou que, entre os anos de 1988 e 2015, a pobreza foi reduzida “[...] de 37% para menos de 10% a parcela de população brasileira abaixo da linha da pobreza” (OXFAM, 2018, p. 10). Ocorre que com a crise fiscal (2014 e 2015), as mudanças radicais na política:

[...] afrontam o que preconiza a nossa Constituição e ameaçam reverter o processo de construção de nosso Estado de bem-estar social, em um período de crise econômica [...]. Existe evidente e acelerada redução do papel do Estado na redistribuição dos recursos em nossa sociedade, o que aponta para um novo ciclo de aumento de desigualdades (OXFAM, 2018, p. 10).

Ressalta-se, ainda, conforme estudo em questão, que em 2015 a pobreza voltou a crescer no Brasil, “[...] quebrando uma sequência de cerca de dez anos de queda contínua” (OXFAM, 2018, p. 39). Essa tendência pode se acirrar com as

²⁵Cabe destacar a notícia na qual Temer proferiu que Bolsonaro tem dado continuidade ao seu governo, disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/temer-governo-bolsonaro-vai-bem-porque-esta-dando-sequencia-ao-meu/>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

²⁶“A Oxfam Brasil faz parte de uma confederação global que tem como objetivo combater a pobreza, as desigualdades e as injustiças em todo o mundo. Desde 2014, somos membros da Confederação Oxfam, que conta com 19 organizações atuando em 93 países A Oxfam Brasil tem um conselho deliberativo, um conselho fiscal e uma assembleia geral - formados por brasileiros – e é uma organização sem fins lucrativos e independente. Nosso escritório fica em São Paulo. Temos como princípio trabalhar com organizações parceiras, em redes e plataformas conjuntas, em projetos e ações que promovam mudanças significativas. Para nós, desafiar as desigualdades é dar espaço, voz e poder às pessoas para que possam exercer seus direitos plenamente. Tendo como missão Contribuir para a construção de um Brasil justo, sustentável e solidário que elimine as causas da pobreza e da desigualdade. Trabalhamos com parceiros e aliados como parte de um movimento nacional e global pela transformação social”, informações disponíveis em: <<https://www.oxfam.org.br/quem-somos/oxfam-brasil>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

reformas e medidas pautadas na austeridade e no contingenciamento do orçamento público.

As bases teóricas do conceito de Estado Funcional ancoram-se na concepção da governança pública *versus* corporativa, que é delineada pela lógica da Nova Gestão Pública (NGP), a qual se vincula ao modelo de Estado ultraliberal e que, no atual momento, passa por transição sob o ideário que segue tendências internacionais da administração pública, na era denominada por alguns como Pós-Nova Gestão Pública (Pós-NGP) (CAVALCANTE, 2018).

O ideário da pós-NGP tem sido pouco discutido ainda no Brasil. Estudos internacionais apontam que esse ideário tem sido muito influente e se configura como uma “arma ideológica” que indica uma crise do modelo NGP e quer se colocar com uma nova proposta de governança modernista. De acordo com Cavalcante, as tendências da Pós-NGP estão marcadas por:

[...] *colaboração e parcerias*: processos colaborativos de variadas formas; *redes*: atuação em redes na provisão de serviços públicos; *visão integrada e holística*: serviços públicos integrados e perspectiva da administração como um todo – coesa e coerente; *coordenação e controle*: fortalecimento das capacidades de coordenação e monitoramento das políticas estratégicas, especialmente pelo núcleo de governo; *accountability*: processos de ampliação da prestação de contas e capacidade de respostas da administração pública à sociedade; *participação e engajamento*: ampliação de canais de participação social no *policy-making* e fomento ao envolvimento da sociedade; *e-government*: incorporação frequente do uso de tecnologias da informação para aumentar a transparência do setor público, bem como acesso e envolvimento do cidadão; *liderança*: importância do papel do líder (político, administrativo ou cidadão) na gestão pública, sobretudo em processos empreendedores; *fortalecimento da burocracia pública*: profissionalização e valorização do quadro funcional do Estado com vistas a torná-lo mais eficiente, interdisciplinar e responsivo à sociedade (CAVALCANTE, 2018, p. 20).

Trata-se de uma gestão voltada para o setor privado, com a intenção de incidir no setor público uma forma de administração privatista, para atender à demanda de políticos e empresários que discutem vagamente que os serviços públicos administrados pelo Governo Federal apresentam ineficiência. Dessa forma, a parceria entre público e privado é posta como um caminho para eliminar os coeficientes negativos vividos pelos serviços sociais.

O texto, publicado pelo então PMDB, retrata o cenário de crise vivido naquele momento e pede *cooperação* da população, uma forma de chamar a atenção dos

cidadãos para o momento de crise do setor público, com o objetivo de ganhar a aprovação populista para inserir a atuação do setor privado no setor público sem obstáculos. Vale a ressalva de que o ano de 2015 foi caracterizado como turbulento, pois foi ano que antecedeu o golpe parlamentar, jurídico e midiático, desencadeado no *impeachment* de Dilma Rousseff (2011-2016). Já nas eleições de outubro de 2014, era possível perceber uma redução do apoio das frações burguesas ao governo Dilma, uma vez que o quadro recessivo antecipava a necessidade de mudanças profundas em sua política econômica para ajustar-se ao novo cenário (ANTUNES, 2017).

O neoliberalismo tem como característica a apresentação de um diagnóstico caótico, quanto aos setores econômico, político e social; em seguida, prega uma receita salvacionista, na qual recomenda reformas aligeiradas e descontínuas, conforme texto publicado pelo PMDB:

O Brasil encontra-se em uma situação de grave risco. Após alguns anos de queda da taxa de crescimento, chegamos à profunda recessão que se iniciou em 2014 e deve continuar em 2016. Dadas as condições em que estamos vivendo, tudo parece se encaminhar para um longo período de estagnação, ou mesmo queda da renda per capita. O Estado brasileiro vive uma severa crise fiscal, com déficits nominais de 6% do PIB em 2014 e de inéditos 9% em 2015, e uma despesa pública que cresce acima da renda nacional, resultando em uma trajetória de crescimento insustentável da dívida pública que se aproxima de 70% do PIB, e deve continuar a se elevar, a menos que reformas estruturais sejam feitas para conter o crescimento da despesa (PMDB, 2015, p. 3).

O programa afirma que a “Estagnação econômica e esgotamento da capacidade fiscal do Estado não são fenômenos circunscritos apenas à esfera econômica. São fontes de mal-estar social e de conflitos políticos profundos” (PMDB, 2015, p. 3), além de expor que, embora o Estado apresente-se grande quanto aos serviços prestados, não oferece oportunidades de aumento de renda para a maior parte da população. Com isso, as ações advindas do sistema econômico são fragmentadas e sem articulação com o setor social.

A partir dessa visão, são aprofundadas as políticas de ajustes estruturais neoliberais, em que o Estado é posto como ineficiente perante às suas responsabilidades. A presente pesquisa concorda que o Estado tem suas falhas enquanto gestor, mas favorecer o setor privado é negar a realidade brasileira, visto que o Brasil possui 15 milhões de pessoas que vivem com menos de R\$ 1,90 por

dia, o equivalente a 7,4% da população, de acordo com informações divulgadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). O princípio que rege essas ideias de mercantilização dos serviços sociais é o de que as pessoas devem pagar pelos serviços para que estes sejam valorizados (SOARES, 2003, p. 12). Contudo, diante da realidade social brasileira, o que acontece quando as pessoas não podem pagar por serviços básicos, como saúde e educação?

Perante esse cenário caótico de estagnação econômica, o neoliberalismo não demonstra ações pertinentes à realidade social brasileira, mas, sim, atuações que favorecem o mercado e aumentam as desigualdades sociais. E como prognóstico para acabar com a crise do setor econômico, ataca os setores da saúde e educação, alegando que “[...] é necessário em primeiro lugar acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas” (PMDB, 2015, p. 9) para restaurar a economia. Não seria absurdo verificar condutas como essas sendo praticadas por governos neoliberais, pois, conforme expõe Freitas (2018), os neoliberais olham para a educação, a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado.

O plano não só retrocede em relação aos ganhos sociais, mas inviabiliza e engessa a Educação, a Saúde, a Cultura e toda sorte de esperança para a população brasileira economicamente menos favorecida (MATTOS et al., 2016, p. 171).

Conforme já dito, o desmantelamento dos setores sociais, tendo como foco o setor da educação, evidencia um jogo de interesses do governo para com o empresariado. A necessidade de atender às demandas dos detentores do capital resulta na decadência no cumprimento constitucional, no que concerne à garantia de serviços públicos de qualidade para a sociedade. Ao analisar a proposta do PMDB, fica nítida a defesa de que “[...] para o Brasil voltar a crescer economicamente, é necessário rever as vinculações constitucionais estabelecidas, como as despesas com educação e saúde” (MATTOS et al., 2016, p. 175). Nesse sentido, os autores explicam que:

O fim das vinculações implica em um Estado que reduz seu papel de provedor da educação pública, gratuita e de qualidade. O projeto está na contramão do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014) e esboça uma visão mercantil da economia, mais preocupada com a regulação do mercado do que com o bem-estar social da população (MATTOS et al., 2016, p. 175).

Diante dessa concepção assentada nos princípios neoliberais, o programa do PMDB defendeu:

[...] as discussões sobre o tamanho e o escopo do Estado quase sempre se movem no vazio, porque a questão central é que o **Estado deve ser funcional**, qualquer que seja o seu tamanho. Para ser funcional ele deve distribuir os incentivos corretos para a iniciativa privada e administrar de modo racional e equilibrado os conflitos distributivos que proliferam no interior de qualquer sociedade (PMDB, 2015, p. 4, grifos nossos).

Conforme característica das ideias neoliberais, o texto propõe que sejam realizadas “reformas estruturais”, alegando que “[...] a parte mais importante dos desequilíbrios é de natureza estrutural e está relacionada à forma como funciona o Estado brasileiro” (PMDB, 2015, p. 5). Com o intuito de preparar o campo para ações futuras, reitera também que “[...] Nos últimos anos é possível dizer que o Governo Federal cometeu excessos, seja criando novos programas, seja ampliando os antigos” (PMDB, 2015, p. 5), assim como aponta que a solução para essa crise instaurada no país é “[...] mudar leis e até mesmo normas constitucionais”. Cabe salientar que os excessos cometidos pelos governos anteriores, mencionados no Programa do PMDB, enquadram-se evidentemente nos períodos de gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), em que os investimentos na área social foram maiores.

E nessa conjuntura de mudanças, o golpe sofrido por Dilma Rousseff (2011-2016) foi dado como constitucionalmente legal. E as ações seguintes do governo Temer (2016-2018) foram o ápice do neoliberalismo. Como exemplo disso, tem-se a Emenda Constitucional nº 95 de 2016, a qual “Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal” (BRASIL, 2016, online). Em linhas gerais, a EC 95 congela os recursos destinados à saúde e à educação pelos próximos 20 anos, assunto que será abordado no decorrer desta pesquisa. Medidas como essas já se descortinavam em 2015, uma vez que o documento “Uma Ponte para o Futuro” (2015) já esboçava o cenário vindouro, tendo em conta a imposição do ponto de vista de que para o Brasil voltar a ter um crescimento sustentável, seria:

[...] necessário um grande esforço legislativo porque as leis existentes são, em grande parte, incompatíveis com eles. Vamos precisar aprovar leis e emendas constitucionais que, preservando as conquistas autenticamente civilizatórias expressas em nossa ordem

legal, aproveite os mais de 25 anos de experiência decorridos após a promulgação da Carta Magna, para corrigir suas disfuncionalidades e reordenar com mais justiça e racionalidade os termos dos conflitos distributivos arbitrados pelos processos legislativos e as ações dos governos. Essas reformas legislativas são o primeiro passo da jornada e precisam ser feitas rapidamente, para que todos os efeitos virtuosos da nossa trajetória fiscal prevista produzam plenamente seus efeitos já no presente. Será uma grande virada institucional e a garantia da sustentabilidade fiscal, que afetarão positivamente as expectativas dos agentes econômicos, a inflação futura, o nível da taxa de juros e todas as demais variáveis relevantes para a estabilidade financeira e o crescimento econômico (PMDB, 2015, p. 16).

Diante disso, é explícito que, para esses ajustes na economia serem viabilizados, “O Estado deve cooperar com o setor privado na abertura dos mercados externos” (PMDB, 2015, p. 17) e operar com uma política articulada com os objetivos mercantilistas, que compreendem a livre iniciativa e a livre competição. Diante do panorama neoliberal em prática, o Brasil entra em uma fase de descaso social, conservadorismo moral, desmantelamento da Educação e retrocessos incessantes.

A Nova Gestão Pública combina o gerencialismo, o governo empreendedor e a governança, buscando tornar a gestão pública mais eficaz e mais eficiente, visando a sua modernização e procurando “[...] corresponder às expectativas do mercado dentro da lógica das empresas privadas lucrativas” (CÓSSIO, 2018, p. 69). Além disso,

A reforma gerencial visa a adotar no setor público o modelo organizacional e de gestão utilizado pelas grandes corporações da iniciativa privada, ou seja, busca inserir na raiz do sistema público conceitos e práticas voltados a eficiência, eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia e demais concepções oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto, dispensa pouca atenção para as finalidades sociais (CÓSSIO, 2018, p. 68).

Vale destacar que, no caso brasileiro, a reforma do Estado materializa-se de forma objetiva em 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, produzido pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado, sob a gestão do ministro Bresser Pereira, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. As estratégias assinaladas pelo plano são: privatização, publicização e terceirização (CÓSSIO, 2018, p. 69).

Combinação posta em prática e que, na atualidade, avança rapidamente sob o requebra de um “novo” modelo denominado como Pós-Nova Gestão Pública, uma gestão na qual a presença do setor privado nas ações do setor público é naturalizada e a influência privatista é implementada por meio de ajustes estruturais e reformas incessantes, com viés economicista, caráter privatista, mas propagado com caráter social, a fim de proporcionar melhores rendimentos à população.

Ainda diante desse cenário econômico, vislumbra-se uma era denominada por alguns sociólogos como crise da democracia. Manoel Castells (2018, p. 13) afirma que atualmente há uma crise de legitimidade política na democracia liberal, pois se assenta um rompimento no “[...] vínculo subjetivo entre o que os cidadãos pensam e querem e as ações daqueles a quem elegemos e pagamos”. Produz-se, assim, o que se denomina como crise de legitimidade política, ou seja, um cenário político em que os atores representantes da política não mais representam os cidadãos. Como pondera Castells (2018):

A política se profissionaliza, e os políticos se tornam um grupo social que defende seus interesses comuns acima dos interesses daqueles que eles dizem representar: forma-se uma classe política que, com honrosas exceções, transcende ideologias e cuida de seu oligopólio (CASTELLS, 2018, p. 13).

Levitsky e Ziblath (2018) também discorrem sobre o processo de crise das democracias e afirmam que as democracias tradicionais do mundo estão vivenciando um processo de “recessão democrática” que, por vezes, decaem aos poucos em processos não visíveis, nos quais “[...] autocratas eleitos mantêm um verniz da democracia enquanto corroem a sua essência” (LEVITSKY, ZIBLAT, 2018, p. 17-18), por meio de subversões, aparelhando tribunais e outras agências neutras e usando-os como arma, comprando a mídia e o setor privado, usando, assim, as instituições da democracia de forma gradual e sutil para exterminar a própria democracia.

2.3. Políticas de ajuste estrutural da Educação Básica

O objetivo desta seção é apresentar as políticas de ajuste estrutural da Educação Básica, a fim de compreender o cenário de tomadas de decisões e os

ditames para a configuração das políticas educacionais destinadas a essa etapa de ensino. Como já apresentado nas subseções anteriores, as políticas de ajustes estruturais são ações e medidas neoliberais que apregoam a descentralização do Estado e que compreendem “[...] uma concepção de sociedade fundada na ideia da *natural e necessária desigualdade* entre o homem e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado)” (NETTO, BRAZ, 2012, p. 238. Grifos do autor).

Essa ideologia neoliberal, portanto, legitima o projeto do capital monopolista que rompe com as restrições que limitam a sua liberdade de movimento (NETTO, BRAZ, 2012). Nesse sentido, o Estado é apresentado como um sistema ineficiente que deve ser reformado, assim as políticas de ajustes estruturais ganharam força, por se configurarem como “[...] parte de um movimento de ajuste global, que se desenvolve num contexto de globalização financeira e produtiva” (SOARES, 2003, p. 19).

As políticas de ajustes estruturais neoliberais são definidas em uma relação de cooperação internacional, que expressam o retrocesso das conquistas do Estado de Bem-Estar Social, visto que sob essa ótica de mercado, os neoliberais alegam que foram os gastos generosos dos Estados de Bem-Estar que causaram os déficits fiscais dos países que os adotaram (SOARES, 2003).

Essas políticas caracterizadas por cortes financeiros para os setores públicos configuram-se em

[...] um conjunto, abrangente, de regras de condicionalidades aplicadas de forma cada vez mais padronizada aos diversos países e regiões do mundo, para obter apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Trata-se também de políticas macroeconômicas de estabilização acompanhadas de reformas estruturais liberalizantes (SOARES, 2003, p. 19).

Contrariamente ao ideal para os serviços públicos, essas reformas estruturais são “[...] centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado” (SOARES, 2003, p. 19). Assim, as reformas estruturais assumem, além de uma natureza econômica, “[...] uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais” (SOARES, 2003, p. 19).

Nesse cenário de intensificação do neoliberalismo, “[...] o objetivo real do capital monopolista não é a “diminuição” do Estado, mas a diminuição das funções

estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais” (NETTO, BRAZ, 2012, p. 239), como a Educação Básica. Conforme já mencionado, os ataques aos serviços públicos resultaram em um aumento das desigualdades sociais, uma vez que:

Em 2017, o Brasil parou de reduzir desigualdades. Desde a promulgação de nossa Constituição em 1988, o país caminhou, durante uma parte do tempo, em busca de reduzir a distância entre o topo e a base da pirâmide social, [...]. A universalização dos serviços públicos [...] agora interrompido (OXFAM, 2018, p. 15).

Ante a esse panorama de retrocessos posto em um período pós-golpe, o “[...] *ajuste neoliberal* não é apenas de natureza econômica: faz parte de uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais” (SOARES, 2009, p. 12). Instalou-se um espetáculo de reformas no serviço educacional, por vezes, a caracterizar-se como sem projeto e sem planejamento, estabelecendo insegurança e insatisfação para aqueles que acreditam em uma educação pública de qualidade para todos.

As reformas pautadas em políticas de ajustes estruturais visam desencadear as mudanças necessárias, por meio de políticas liberalizantes, privatizantes e de mercado, de acordo com Soares (2009). Em suma, propõe-se reduzir o gasto público, a fim de aumentar a aplicabilidade em liberar o mercado exterior e “[...] atenuar as regulações estatais maximizando o uso do mercado; concentrar o investimento no setor privado, comprimindo a presença do setor estatal” (SOARES, 2009, p. 15). E nesse jogo de interesses entre governos elitistas e agentes do mercado exterior, os serviços públicos vão sendo deteriorados.

No período denominado de pós-golpe, as reformas educacionais intensificaram-se por meio de ações e medidas do governo, tais como: a reforma do Ensino Médio iniciada pela medida provisória nº. 746/2016, materializada pela Lei nº. 13.415/2017; a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, para a educação infantil e ensino fundamental, e em 2018, para o ensino médio; e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/55, que resultou na Emenda Constitucional (EC) nº. 95, o ápice das políticas de ajustes estruturais concretizado.

Esse processo de implementação dos ideais neoliberais é resultado de reformas estruturais na educação, as quais estão

[...] centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado – assumem uma convergência forçada nas medidas recomendadas pelo Banco Mundial, que ganham força de doutrina constituída, aceita por praticamente todos os países (SOARES, 2009, p. 16).

Ante a essas reformas ocorridas no governo Temer (2016-2018), é possível identificar que “[...] o caráter recessivo das políticas de ajuste econômico provocou, em quase todos os casos, cortes lineares do gasto social e deterioração dos padrões do serviço público” (SOARES, 2009, p. 20). As propostas, portanto, não são amparadas em projetos condizentes com a classe trabalhadora, mas com as exigências de um mercado exterior em harmonia com os interesses de uma classe elitista, cujo objetivo é permanecer no poder e no topo da pirâmide.

Distante do foi idealizado para o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ), os gastos com a educação são insuficientes para atingir um padrão mínimo de qualidade. Além disso, tem se encontrado como maior obstáculo as reformas estruturais que desqualificam os serviços públicos, caracterizando o Estado como ineficiente. Esse fenômeno demonstra que um “[...] traço comum nas estratégias neoliberais de (des)estruturação dos serviços sociais públicos é a descentralização de serviços sociais” (SOARES, 2009, p. 77).

Esse “livre jogo do mercado” implica, como já foi mencionado, em desregulamentar os serviços sociais e entregar essa responsabilidade do Estado para empresas privadas, uma vez que

Um dos componentes ideológicos por trás desse tipo de proposta é a ideia de que o setor público caracteriza-se, por princípio, em qualquer circunstância, como ineficiente e ineficaz, ao contrário do setor privado, o único a possuir uma “racionalidade” e uma “vocalização” capazes de levar ao crescimento econômico. As possibilidades de sucesso da proposta privatizante estariam assim garantidas desde que o Estado não interferisse (SOARES, 2009, p. 40).

As políticas de ajustes estruturais, de acordo com Toussaint (2002), dividem-se em duas fases cruciais para a compreensão da implementação das ideias neoliberais. A primeira é vista como a fase da estabilização econômica a curto prazo, enquanto a segunda fase configura-se no ajuste estrutural propriamente dito (TOUSSAINT, 2002). A primeira fase compreende a desvalorização, a liberalização dos preços, austeridade fiscal, fixação dos preços dos produtos petrolíferos e dos serviços públicos. Tem-se a desindexação dos salários implementada na segunda

fase, com as reformas estruturais ditas necessárias para o desenvolvimento econômico.

Essas políticas de ajustes estruturais resultam em ações do governo que caminham paralelas às orientações e recomendações de instituições financeiras, como o caso do Banco Mundial (BM). Os empréstimos concedidos pelo banco ao Brasil apresentam uma série de condicionalidades, que visam descentralizar o Estado e favorecer o empresariado. O BM atua na estrutura dos gastos públicos, no que é chamado, de acordo com Toussaint (2002), de exame revisto dos públicos, que tem por objetivo analisar o orçamento público do país e realocar seus recursos.

Nessa perspectiva, essas instituições financeiras internacionais, “No que diz respeito aos setores sociais [...] insistem no princípio da cobrança dos custos aos usuários [...] e na retirada gradual do Estado dos serviços básicos, da saúde e educação” (TOUSSAINT, 2002, p. 205). Essas medidas passam a ser acatadas por governos neoliberais com discursos referentes ao crescimento sustentável da economia, atacando os serviços sociais, vendo-os como os maiores vilões dos cofres públicos. A liberalização dos preços consiste em eliminar o controle sobre os preços (TOUSSAINT, 2002), ao mesmo tempo que promove a desvalorização dos produtos internos.

As ações do BM, junto aos ideais neoliberais, propõem que os serviços ofertados pelo Estado se tornem cooperativos, ou seja, cobrem uma taxa do indivíduo que pretende obter um serviço, ou ainda que o setor privado assuma os serviços fornecidos e faça sua livre competição. Essas questões do campo econômico atingem diretamente a educação, por tratar-se de um serviço público de responsabilidade do Estado.

A segunda fase das políticas de ajustes estruturais, denominada como “o ajuste estrutural, propriamente dito”, é a implementação da “estabilização macroeconômica”, isto é, são reformas postas como necessárias e como condição para obter empréstimos e negociar dívidas existentes com essas agências. Essa fase é composta pelos seguintes elementos: liberalização do comércio, liberalização do sistema bancário, privatização das empresas públicas, reforma tributária, privatização da terra, mercado de trabalho, sindicatos, sistema de aposentadorias e pensões, pobreza e redes de seguridade social, *good governance* (boa governança).

Elementos que impulsionam o setor privado recomendam a retirada do Estado em ações do serviço público, tornando-o cada vez mais precário. O Banco

Mundial (BM) apresenta as propostas ao país que necessita de empréstimo, impondo suas condições. O país, por sua vez, adere àquelas que “julga” necessárias para o momento e que, em grande parte, favorecem o setor privado. Nesse sentido, a roupagem de “boa governança”:

[...] não implica de nenhuma maneira democracia; implica a implementação de políticas que permitam obter consentimento dos oprimidos. Em numerosos casos, o discurso sobre a boa governança dissimula mal uma prática que visa a reforçar o Poder Executivo e a enfraquecer os movimentos sociais (TOUSSAINT, 2002, p. 214).

Ao término desta subseção, salienta-se que, no contexto do Estado funcional, com bases ancoradas na Pós-NGP, as políticas de ajustes estruturais caminham pela mão do mercado internacional, combinando as privatizações do setor público e o desmantelamento das políticas sociais, em específico, as educacionais, por meio de contingenciamentos e reformas educacionais descontínuas. Esse período se refere à inauguração de uma fase denominada como Pós-NGP no Brasil, sendo assim, a crise do setor público ganha um viés economicista, político e social.

3. RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL E O “AJUSTE JUSTO” NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta seção tem por objetivo averiguar teoricamente os fundamentos das atuais políticas de financiamento, a partir das recomendações do Banco Mundial para o Brasil, a fim de adquirir subsídios teóricos para analisar as influências que elas exercem na elaboração, execução e no processo de construção das políticas educacionais para a Educação Básica.

Com base no documento “Um Ajuste Justo: Análise e Equidade do gasto público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017), encomendado pelo governo de Michel Temer (2016-2018), encontra-se uma lista de soluções para os déficits públicos, propondo mudanças nas configurações dos serviços públicos.

Perante a um cenário de intensificação das políticas neoliberais, a educação pública passa a ser um gasto excessivo para os cofres públicos, o que abre campo para o setor privado atuar cada vez mais diretamente nas decisões a respeito das políticas educacionais, bem como submete-se às recomendações de agências internacionais, como o Banco Mundial (BM), que concebe a educação como um serviço que precisa gerar rendimentos.

Nesse sentido, esta seção destaca algumas recomendações do BM, propaladas no período em que se insere a presente pesquisa. O encaminhamento metodológico para essa análise documental considera alguns pressupostos. Dentre eles, a necessidade de entender a racionalidade que orienta a política, pois o discurso contido nos documentos são elementos que nos auxiliam a compreender os processos de produção de diretrizes políticas para a educação, uma vez que:

[...] estamos cercados por discursos que apresentam uma face humanitária da política, aparentemente preocupada em combater as injustiças, a pobreza, incluir os excluídos, representantes de uma abordagem que deliberadamente descarta a relação entre as classes sociais. São facetas do capitalismo humanizado presente em parte substantiva dos documentos nacionais e internacionais sobre educação e, também, da literatura da área. Nessas circunstâncias, o pesquisador precisa ter claro que o discurso sobre o real não é o real; um discurso é histórico e concretamente produzido e seu conteúdo e forma de disseminação obedecem à determinada intencionalidade (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018, p. 97 e 98).

Não obstante, o foco desta pesquisa é estabelecer uma relação, de maneira direta ou indireta, entre as implicações das recomendações e diretrizes internacionais e as mudanças e reformas na política de financiamento, a fim de verificar as repercussões dessas instâncias para a efetivação do CAQi e CAQ, sobretudo na REMP em Maringá, a fim de adquirir subsídios teóricos para as análises a serem estabelecidas posteriormente, na seção 4.

3.1. Diretrizes internacionais: Banco Mundial e a Educação Básica

Esta subseção tem por objetivo apresentar algumas diretrizes internacionais, a partir das recomendações do Banco Mundial (BM) que, em linhas gerais, efetua empréstimos para países em desenvolvimento, mediante condições preestabelecidas, como também, exerce influência na tomada de decisões políticas para os setores públicos no Brasil, por intermédio de acordos.

Existe um alinhamento sistemático entre o Governo Federal e o Banco Mundial (BM), com vistas a atender as recomendações da instituição, como requisito para a concessão de empréstimos; porém essas recomendações e orientações ora são acatadas, modificadas ou descartadas. Não há imposição, mas, sim, o consentimento da realização das demandas proporcionadas pelo BM.

É importante esclarecer que ao apresentar o grupo Banco Mundial, esta subseção considera oportuno destacar alguns marcos históricos, nos quais focalizaremos a essencialidade da atuação do BM no âmbito educacional, a fim de evidenciar como ocorreu sua expansão de atuação no Brasil. Portanto, serão evidenciados apenas os principais aspectos ocorridos na trajetória histórica da relação de cooperação técnica entre o BM e o Brasil

O BM é uma instituição internacional, criada em 1944, na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, ocorrida em Bretton Woods, New Hampshire nos Estados Unidos da América (EUA), que ficou conhecida como Conferência de Bretton Woods²⁷, e realizada com o objetivo central de reconstruir a

²⁷Nome pelo qual ficou conhecida a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada em julho de 1944, em Bretton Woods (New Hampshire, EUA) com representantes de 44 países para planejar a estabilidade da economia internacional e das moedas nacionais prejudicadas pela Segunda Guerra Mundial. Os acordos assinados em Bretton Woods tiveram validade para o

economia dos países devastados pelo pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O desígnio da agência em seus primórdios era claro e direto, isto é, oferecer empréstimos aos países, cuja economia estava abalada, com condições de banco e sob condicionalidades próprias impostas pela instituição.

O Grupo Banco Mundial é uma das maiores fontes de financiamento e conhecimento do mundo para os países em desenvolvimento. Suas cinco instituições compartilham o compromisso de reduzir a pobreza, aumentar a prosperidade compartilhada e promover o desenvolvimento sustentável, são elas: O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), A Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), A Corporação Financeira Internacional (IFC) Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), O Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID) (BANCO MUNDIAL, 2019, p.2).

A denominação Banco Mundial (BM) “[...] designa apenas o Bird e a AID” (PEREIRA, 2010, p. 39). O Bird é a organização mais antiga, maior e mais importante do Banco Mundial, foi criada em 1944 juntamente com o Fundo Monetário Internacional²⁸ e desde seu início estabelece como pré-condição que, para um país tornar-se membro do BIRD e vincular-se ao FMI (PEREIRA, 2010), “Sua função básica [...] é provar empréstimos e garantias financeiras aos países-membros [...] bem como serviços não financeiros de análise e assessoramento técnico” (PEREIRA, 2010, p. 40). Além disso, “O Bird empresta somente para governos e instituições públicas, com juros próximos aos cobrados no mercado financeiro internacional” (PEREIRA, 2010, p. 40).

Em 1960, a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) que “[...] transformou a natureza do Banco Mundial, afetando a escala e o conteúdo das suas operações” (PEREIRA, 2010, p. 51), foi criada com o objetivo de conceder empréstimos de longo prazo, cerca de 30 a 40 anos, diferente do Bird que estima empréstimos entre 15 e 20 anos. O desígnio da AID é, então, conceder empréstimos com “[...] taxa de juros muito baixa ou nula para governos e instituições públicas de

conjunto das nações capitalistas lideradas pelos Estados Unidos, resultando na criação do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (SANDRONI, 1985, p. 83).

²⁸ “Em 1944, durante a Conferência de Bretton Woods, foram criados o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio, instituições portadoras de instrumentos de intervenção e com capacidade para alterar decisões econômicas. A partir do início da década de 1980, o Fundo Monetário gerencia as questões atinentes à macroeconomia, à estabilização fiscal e ao controle inflacionário dos países devedores, passando a introduzir junto com o Banco Mundial, as condicionalidades indispensáveis para a renegociação da dívida externa, para a aprovação de novos empréstimos e para a inserção dos países no círculo financeiro internacional” (SILVA, 2002).

países pobres que, por seu nível de renda, não tinham acesso aos mercados de capitais nem eram elegíveis ao financiamento do BIRD” (PEREIRA, 2010, p. 53).

Com o início da gestão de Robert McNamara (1961-1968), o BM alterou seu objetivo central que, a partir desse momento passou a ser a erradicação da pobreza dos países em desenvolvimento. As concessões de empréstimos visavam alavancar os setores sociais dos países membros.

Os acordos do BM com o Brasil tiveram início no ano de 1949, quando o país solicitou seu primeiro empréstimo. Então, “Entre 1949 e 1954, foram financiados no país projetos no montante de 194 milhões de dólares” (SOARES, 2009, p. 32). Após esse período, o país ficou oito anos sem estabelecer acordos com a instituição, porém retomou os empréstimos na época do Regime Militar (1964-1985). “Com início do Regime Militar, o Banco Mundial foi progressivamente ampliando seus empréstimos para o país, e o Brasil tornou-se, nos anos 70, o maior tomador de recursos do BIRD” (SOARES, 2009, p. 32).

Após esse período, em meados dos anos 80, o BM iniciou um movimento de articulação de suas operações financeiras e de assistência técnica, com o objetivo de impulsionar e acelerar a implementação de políticas de ajuste estrutural (PEREIRA, 2010). Com novas configurações, os acordos realizados entre o BM e seus países credores sofreram mudanças, uma vez que a instituição passou a agir diretamente no escopo das tomadas de decisões dos países membros.

De acordo com Silva (2002), os anos de 1980 foram marcados por mudanças intensas, pois

[...] a direção da política macroeconômica adotada nos âmbitos nacional e internacional pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio vem produzindo o dismantelamento das instituições do Estado nacional, o crescimento da dívida externa e interna dos países, a compreensão das atividades econômico-industriais e o empobrecimento regional e social (SILVA, 2002, p. 9).

As instituições financeiras internacionais exercem influência burocrática nos países membros, pois são órgãos reguladores que operam dentro de um sistema capitalista, no qual respondem aos interesses econômicos e financeiros dominantes. Tem habilidade não só de criar e movimentar dinheiro sem impedimentos, mas também de manipular taxas de juros e precipitar a desvalorização das moedas fortes (SILVA, 2002), de modo que nessa jogatina de desvalorizar as moedas nacionais foi

implementado o Programa de Ajuste Estrutural (PAE)²⁹. De acordo com Silva (2002), o PAE apresenta duas fases, sendo a primeira a estabilização macroeconômica, que implica na desvalorização da moeda, liberalização de preços e austeridade orçamentária, ao passo que a segunda fase busca implementar diversas reformas estruturais e setoriais. Em meio às duas fases, que ainda estão fortemente ativas nos países em desenvolvimento, as reformas ganham caráter de descontinuidade, principalmente para a educação básica, no caso do Brasil.

Com o (PAE), a intervenção nas políticas públicas tornou-se mais ativa, porém a adequação das políticas brasileiras às exigências internacionais ocorreu de forma a atender à demanda internacional apenas, sem um projeto contínuo e fortalecido que atendesse a realidade educacional local. Houve, portanto, políticas de caráter emergencial para suprir as requisições dos organismos internacionais.

Com vistas a garantir os interesses do capital, no ano de 1989, ocorreu o Consenso de Washington, que reuniu governantes de países desenvolvidos, ministros e presidentes de bancos, a fim de “[...] procederem a uma avaliação da economia dos países tomadores de empréstimos, que apresentavam resultados insuficientes segundo a lógica de acumulação de capitais” (SILVA, 2005, p. 256). Além disso, decidiu-se que era necessária a implementação de reformas estruturais, a aplicação de um plano de estabilização econômica e a ratificação da proposta neoliberal como condição para a liberação de novos empréstimos aos países periféricos (SILVA, 2005). Silva (2005) discute ainda que

[...] o governo federal, entre 1990 e 2002, tornou-se sujeito ímpar no processo de ajuste e implementação de políticas sociais de corte neoliberal, na medida em que alterou a Constituição Federal de 1988, por meio de emendas e leis infraconstitucionais, além de medidas provisórias (MP). Portanto, ao subscrever os acordos internacionais com FMI e Banco Mundial, exigiu que o governo, no plano interno, institísse preceitos jurídicos e normativos que reconfigurassem a ordem econômica e social do país (SILVA, 2005, p.257).

Nesse contexto os organismos internacionais conduziram a economia mundial em prol dos interesses dos países desenvolvidos, como Estados Unidos da América (EUA), Alemanha, França, Inglaterra, Japão, Itália, Canadá. Nessa complexa

²⁹“Programa de Ajuste Estrutural – imposto pelo Banco Mundial e Fundo Monetário, a partir da década de 1980, aos países em desenvolvimento como condição para a renegociação da dívida externa” (SILVA, 2002).

organização de interesses, no ano de 1995, foi criada a Organização Mundial do Comércio (OMC) com o objetivo de facilitar o comércio entre os países, “[...] arbitrar as disputas comerciais, definir e fiscalizar o cumprimento de acordos e de normas de comércio entre os países, estimular a liberalização progressiva dos serviços públicos” (SILVA, 2005, p. 258). No tocante aos serviços públicos, neste panorama de interesses do capital internacional, a educação é abordada como um produto a ser comercializado e subordinado às leis de mercado.

O BM, como um organismo internacional pertencente à Organização das Nações Unidas³⁰, objetiva o fim da pobreza e da desigualdade, de maneira que o trabalho do BM com os países credores se realiza em:

O investimento nas pessoas, especialmente por meio da saúde e da educação básicas; A criação de um ambiente para o crescimento e a competitividade da economia; A atenção ao meio ambiente; O apoio ao desenvolvimento da iniciativa privada; A capacitação dos governos para prestar serviços de qualidade com eficiência e transparência; A promoção de um ambiente macroeconômico conducente a investimentos e a planejamento de longo prazo; O investimento em desenvolvimento e inclusão social, governança e fortalecimento institucional como elementos essenciais para a redução da pobreza (ONU, 2019, p. 2).

Nessa perspectiva de reduzir a pobreza, a educação foi posta como um dos pilares de solução e, em 1990, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, cujo resultado foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), na qual a Educação Básica aparece como uma etapa fundamental para o desenvolvimento das demais etapas de ensino, conforme descrito no documento

[...] A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 3).

³⁰ As Nações Unidas surgiram em 1945, após a devastação da Segunda Guerra Mundial, com uma missão central: a manutenção da paz e segurança internacionais. A ONU faz isso trabalhando para evitar conflitos; ajudar as partes em conflito a fazer a paz; manutenção da paz; e criando as condições para permitir que a paz se mantenha e floresça. Essas atividades geralmente se sobrepõem e devem se reforçar, para serem eficazes. O Conselho de Segurança da ONU é o principal responsável pela paz e segurança internacionais (ONU).

A ótica do BM voltou-se então para políticas destinadas às necessidades básicas de aprendizagem para todos e, a partir desse momento, as recomendações desse organismo internacional destinaram-se às políticas educacionais, de modo que extrapolaram o compromisso de agência de financiamento e começaram a ditar orientações para a elaboração de programas e projetos destinados à educação. O BM ganhou apoio do governo, como no caso brasileiro, atrelou o setor público aos interesses do setor econômico, e passou a utilizar discursos descentralizados, nos quais a política neoliberal teve ênfase, sendo apresentada como única alternativa para o crescimento dos países em desenvolvimento.

Autores como Altman (2002), Graciano (2004) e Haddad (2008) declaram que a gestão de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2003) já caminhava em consonância com as orientações do BM, quanto às reformas advindas do governo em questão. Sendo assim, “[...] a gestão FHC buscou adequar o sistema de ensino à reforma do Estado brasileiro, em consonância com as orientações das instituições multilaterais (HADDAD, 2008, p. 32). Em 1995, o BM publicou seu primeiro documento com recomendações para a Educação Básica, intitulado “Prioridades y Estrategias para la Educación”³¹, no qual apresenta a educação como um serviço de mercado que precisa gerar rendimentos. De acordo com Lauglo (1997), os destaques desse documento são

[...] que a educação é importante tanto como um direito quanto um meio para melhorar as condições de vida; que a qualidade do ensino e da aprendizagem deve ser melhorada; que o financiamento deve ser aumentado; que o acesso à educação deve ser mais equitativo e que deve ser feito melhor uso dos recursos disponíveis (LAUGLO, 1997, p. 10).

Além disso, esse documento situava a educação como **prioridade** para a economia do país, em outras palavras, a educação tomou uma certa **centralidade na política**, visto que, na ótica do mercado, a educação é uma fornecedora de serviços. Desde então, a influência das recomendações internacionais na elaboração da política educacional foi crescente e quanto ao financiamento da educação, também.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), aprovado em 1996, durante a gestão FHC e substituído pelo Fundeb em 2007,

³¹ Prioridades e Estratégias para a Educação.

contemplou outro importante componente receituário do Banco Mundial, qual seja, a focalização no ensino fundamental. [...] É importante ressaltar que o incentivo à focalização no ensino fundamental veio acompanhado do incentivo à mundialização deste nível de ensino, outra clara recomendação do Banco Mundial (HADDAD, 2008, p. 32).

Ainda de acordo com Haddad (2008, p. 33) “[...] O Banco Mundial teve forte influência na definição das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, nem tanto pelo volume de recursos [...] mas pelo que conseguiu influenciar”. Esse cenário teve uma alteração na gestão Lula (2003-2011), com a queda dos empréstimos com o BM. Por outro lado,

[...] houve continuidade do que refere à política restritiva de gasto público, que limita os investimentos em educação. A Desvinculação de Recursos da União (DRU), a política herdada da gestão FHC e mantida no governo Lula. [...] Em relatório [...], o Banco Mundial elogia esse mecanismo e critica a vinculação de verbas, recomendando a flexibilização (HADDAD, 2008, p. 33).

A relação entre o país e a instituição teve maior entrelaçamento no período pós-golpe, denominado por Antunes (2017) como “golpe parlamentar, jurídico e midiático”, de maneira que essa crítica sobre a vinculação constitucional destinada para a educação ganhou ênfase e permaneceu entre os assuntos mais criticados pelo BM.

Diante do quadro de intensificação de políticas de ajuste estrutural, identificam-se recomendações do BM, exclusivas para o Brasil, as quais se intensificaram no campo da economia, com vistas ao ajuste dos gastos públicos, pois, sob um viés economicista, as reformas em andamento no país passaram a seguir políticas austeras de ajuste, assentadas na reformulação do papel do Estado e sua governança corporativa.

A confirmação disso está nos documentos específicos que foram lançados durante o período analisado, dentre eles, destaca-se o documento intitulado “Banco internacional para a reconstrução e o desenvolvimento e corporação financeira internacional: estratégia de parceria de país para a república federativa do Brasil exercícios fiscais 2012 a 2015” - Relatório nº 63731-BR – EPP (BANCO MUNDIAL, 2011). Esse documento refere-se a um estudo que lança recomendações políticas, com base na avaliação da cooperação financeira internacional. Por conseguinte, o mesmo documento traça orientações para o período de 2012 a 2015, de forma que

seu objetivo é abranger cinco aspectos: Objetivo 1: Aumentar a eficiência dos investimentos públicos e privados; Objetivo 2: Melhorar a prestação de serviços públicos para famílias de baixa renda; Objetivo 3: Promover o desenvolvimento econômico regional; Objetivo 4: Melhorar a gestão sustentável de recursos naturais e a resiliência ao clima. No relatório é possível encontrar recomendações políticas para a educação, centradas na focalização da pobreza, no qual o BM prevê uma maior qualidade da educação, especialmente para pobres. Quanto ao Objetivo 5, que exclusivamente define o foco no aumento da eficiência dos investimentos públicos e privados, fica nítido que o Banco propõe apoiar o Brasil em cinco eixos de ações.

O primeiro eixo refere-se ao investimento dos recursos públicos e recursos de empréstimos do BM, no setor privado, sob a justificativa de que esse mecanismo diminui custos e expande o ensino superior no país. O segundo eixo de ação refere-se às políticas que visam aplicar a política por desempenho, a meritocracia, denominado pelo BM como Desempenho de professores e desenvolvimento (ECD), por meio qual a responsabilização sobre a qualidade da educação é atribuída à gestão escolar, que deve agir com eficácia e eficiência nas escolas (BANCO MUNDIAL, 2011).

Outro aspecto é o fato de a categoria “eficiência” estar muito presente nos discursos do BM e ter como proposta enunciativa que a escola adote as nomenclaturas empresariais. Nas entrelinhas do discurso enunciativo do documento, a adesão ao termo eficiência está relacionada com uma concepção de educação, na qual os profissionais que nela atuam suportam todas as dificuldades presentes e enfrentadas nessa carreira profissional, tais como: baixos salários, desvalorização, salas superlotadas, pouco domínio de turma, em casos de salas com muitos alunos, a violência escolar. Somam-se a esse contexto, como forma de recompensar os professores por enfrentarem tantos desafios, as bonificações por mérito:

Os programas de remuneração variável para professores são definidos [...] de acordo com o conceito do Banco Mundial: pagamentos que deixam a base salarial intacta, mas criam incentivos na margem, com a oferta de um bônus anual (ou mensal) baseado em algum tipo de medida do desempenho do professor (DE BONIS, 2015, p. 73).

Atribui-se aos professores a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação. Em função disso, predomina um forte apelo às políticas de valorização de

professores, por meio de incentivos financeiros, com base em resultados e mérito. Essas políticas acabam por incitar a competitividade, a concorrência e o individualismo entre os professores. O reconhecimento do trabalho de professores fica condicionado aos resultados de avaliações, visto que, os professores que se “beneficiam” dessa bonificação são aqueles cujos alunos se destacam em exames nacionais.

A avaliação aliada à política de desempenho e desenvolvimento (ECD) é o terceiro eixo de ação, no qual se recomenda “Apoiar os grandes municípios selecionados na elaboração, implementação e avaliação de impactos de programas de Desempenho de professores e desenvolvimento (ECD) piloto direcionados às famílias de baixa renda, focando nas abordagens inovadoras com grandes efeitos potenciais de demonstração” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 25).

O quarto eixo propõe políticas que envolvam parcerias com governos locais/municipais e estaduais para o alcance da qualidade da educação, uma vez que o BM aponta como maiores problemas a melhora da qualidade dos professores, a qualidade do ensino médio e as repetições e distorções idade-ano (BANCO MUNDIAL, 2011).

Como quinto eixo de ação, o BM enfatiza a necessidade de trabalhos e pesquisas analíticas para a melhoria da eficiência do ensino profissional e técnico no Brasil. Ressalta-se ainda que o Relatório em análise denota de forma recorrente recomendações para o Desempenho de professores e desenvolvimento da primeira infância (ECD), a fim de

[...] avaliar programas inovadores de pagamento por desempenho que vinculam os bônus dos professores aos resultados de desempenho dos alunos, bem como a prestação de serviços de creches públicas no município (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 25).

Mediante as recomendações do banco, “o programa de ECD mostra impactos significativos na participação da força de trabalho das mães; a avaliação também medirá os efeitos do programa sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 25).

Outro documento que apresenta o foco no crescimento econômico e no ajuste dos gastos públicos no Brasil é o Relatório Nº 101.431, no qual se encontra um diagnóstico elaborado por uma equipe central do BM, que reforça análises nas

Práticas Globais (PG)³² e na Corporação Financeira Internacional (IFC). O documento intitula-se “Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade” - RCICS (BANCO MUNDIAL, 2016) e segue a mesma linha do documento anterior, todavia, com o foco no quadro econômico crítico do país; assim, o BM desenvolve uma descrição para a proposição de direcionamentos focados na “economia de mercado dinâmica e competitiva”, mas inclusiva (BANCO MUNDIAL, 2016, p. XXI), que deve se enquadrar nas seguintes ações elencadas: aumentar a eficiência com a diminuição de gastos com a previdência; focalização na pobreza e apoio ao mercado com diminuição de investimento em pesquisas científicas:

[...] alguns dos maiores itens de gastos públicos na esfera social beneficiam as pessoas em melhor situação econômica – as aposentadorias do setor público são um exemplo óbvio.” (BANCO MUNDIAL, 2016, p. iv);

Com uma reforma na previdência social, redução dos desperdícios, revogação de subsídios ineficientes e realocação de recursos para serviços que beneficiem principalmente os 40% da população mais pobre [...] (BANCO MUNDIAL, 2016, p. vi);

[...] as políticas públicas precisam ir além do financiamento público das pesquisas científicas e de verbas públicas para apoio à inovação em nível individual. (BANCO MUNDIAL, 2016, p. xxi).

No documento “Um Ajuste Justo: Análise e equidade do gasto público no Brasil” - AJ (BANCO MUNDIAL, 2017), encomendado pelo Governo Federal, postula-se que o documento tem “[...] o objetivo de realizar uma análise aprofundada dos gastos do governo, identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável [...]” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1). Em seu resumo executivo, o documento declara que o “Governo Brasileiro gasta mais do que pode e, além disso, gasta mal. Esta é a principal conclusão deste estudo, que analisa as raízes dos problemas fiscais recorrentes do Brasil e apresenta opções para sua solução” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1).

O documento propõe soluções para a “instabilidade econômica” do país, argumentando que após a mudança de governo, o setor econômico enfrenta uma crise, cuja solução apresentada pelo BM se resume no desenvolvimento de

³² As Práticas Globais (PG) do BM são conhecidas como as áreas de ação do Banco, onde ocorrerão empréstimos ou consultorias técnicas. São 14 áreas, a saber: 1. Agricultura, 2. Governança, 3. Ambiente e Recursos Naturais, 4. Macroeconomia e Gestão Fiscal, 5. Água, 6. Pobreza, 7. Comércio e Competitividade, 8. Proteção Social e Trabalho, 9. Educação, 10. Saúde, Nutrição e População, 11. Energia e Extrativos, 12. Social, Urbano, Rural e Resiliência; 13. Finanças e Mercados; 14. Transporte e ICT (BANCO MUNDIAL, 2019).

mecanismos de privatização dos serviços públicos, como a educação. São apresentados os “níveis de despesas do setor de educação” e conclui-se que o Brasil gasta mais do que a média dos países da *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE) com educação. O documento argumenta que “Em 2014 [...] as despesas com educação chegaram a 6% do PIB” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 122). Além disso, segundo o mesmo relatório, “[...] Os resultados de educação melhoraram no Brasil, mas permanecem baixos ao se considerar o drástico aumento dos gastos.” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 124).

Diante disso, vale contra argumentar que se o BM afirma que, em 2014, as despesas com educação chegaram a 6% do PIB, o que nos aguarda diante da regra do Novo Reajuste Fiscal é uma avalanche de retrocessos. Uma projeção dos gastos públicos, desenvolvida no documento *Austeridade e Retrocesso: Finanças Públicas e Política Fiscal no Brasil* (BRASIL DEBATE, 2018), demonstra que o gasto primário total do Governo Federal passaria de 19,6% do PIB em 2015, para 15,8% em 2026 e para 12% em 2036. Portanto, diante da nova regra, a educação é brutalmente desvalorizada. Rossi; Dweck (2016, p. 1) comentam que:

[...] com o congelamento das despesas com saúde e educação, estas passarão de 4% do PIB em 2015 para 2,7% do PIB em 20 anos, quando a população brasileira será 10% maior. Enquanto que os outros gastos federais (excluindo previdência e juros) que eram 7% do PIB em 2015 serão de 0,6% do PIB em 2036, o que não parece tecnicamente, tampouco politicamente, factível.

Outra questão avaliada diz respeito à situação econômica, pois caso a economia cresça, o valor mínimo será corrigido apenas conforme a inflação. Todavia, na prática, o investimento em educação será menor, no que se refere à porcentagem do PIB, o que já se avista como consequência o não cumprimento do Plano Nacional de Educação de 2014 (ZERO, 2017).

A categoria responsabilização dos professores pelos baixos níveis na qualidade da educação, que são apresentados pelo Brasil, também se faz recorrente no documento, ao alegar que “[...] a baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 127). O discurso retrata ainda a profissão do professor como “desprestigiada”, qualifica os cursos de licenciatura como “fracos e a formação é de baixa qualidade”, o que reflete na atuação desses profissionais em salas de aula e, logo, prejudica os alunos que

apresentam baixos índices no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

Diante da problemática registrada no documento do BM, é possível também evidenciar as recomendações do Banco que conduzem para a contratação de professores terceirizados ou por meio de contratos precários em processo de desprofissionalização, por notório saber ou sem formação específica no magistério. Em estudo recente, Moreira (2018) chama a atenção para a presença dessa recomendação no documento em tela:

[...] Para colocar em prática a EC nº 95, o documento sugere algumas medidas como a redução salarial, reforma do sistema previdenciário (p. 70), recompensas por melhor desempenho do servidor público, atrair profissionais do setor privado, terceirização de serviços e sistema rigoroso de avaliação de desempenho e rever os planos de carreira. O Relatório expressa que os planos de carreira “deveriam ser baseados na aquisição de competências e no desempenho”. Segundo o documento há um número excessivo de professores e para diminuir os gastos deve-se aumentar o número de alunos por professor (p. 129). Propõem o aumento de eficiência por meio de bônus e avaliação por desempenho (p. 131). Destaca ainda que o Ensino Superior Gratuito pode estar perpetuando a desigualdade no país (p. 136) e recomendam que deve-se limitar os gastos por aluno nas Universidades Públicas cobrando tarifas escolares e expandindo os programas como o PROUNI e o FIES em Universidades Públicas (p. 138) (MOREIRA, 2018, p. 210).

Diante das recomendações e diretrizes internacionais apresentadas, verifica-se a tendência de responsabilizar o sistema educacional como um “problema” que contribui para o agravamento da crise capitalista, por meio da alegação de que os recursos, destinados a esse setor, são mal gastos. Afirma que privatização no nível médio e superior pode contribuir para o alívio da crise, porém Amaral (2017), como já destacamos nesta pesquisa, ao analisar as implicações desse documento, evidencia equívocos conceituais e dados flagrantes do documento em questão. O autor ressalta que é necessário ponderar os demais fatores que compõem essa conjuntura, uma vez que o documento exhibe um conjunto de ações que devem ser acatadas pelo governo, para reduzir os gastos com serviços públicos, ou seja, uma iniciativa à privatização, um agravamento na desvalorização de professores e do sistema educacional público (AMARAL, 2017).

Com relação aos documentos produzidos pelo BM salienta-se que, em alguns casos, são encomendados pelo próprio governo. Krawczyk (2002) pondera que ao pesquisar sobre esses textos e as políticas neles contidas deve-se considerar que:

“[...] quase todas as publicações pesquisadas são efetuadas a partir de informações oficiais oferecidas pelos governos nacionais ou locais, de *papers* encomendados a profissionais envolvidos nas reformas e de documentos de outros organismos internacionais” (KRAWCZYK, 2002, p. 44).

Indícios de uma educação dentro dos moldes do Banco exemplificam-se por meio das avaliações externas. Com base em Castro (2009), os sistemas de avaliação construídos passaram a orientar as políticas educacionais em todos os níveis de ensino. Os resultados dessas avaliações determinam o que será realizado em sala de aula ou na formação de professores para que atinjam os padrões de qualidade estipulados por documentos do Banco Mundial e, assim, concretizam o agravamento da desvalorização dos professores no sistema educacional público, por meio de critérios meritocráticos.

No dia 29 de agosto de 2018, o BM lançou o documento específico para o contexto das eleições presidenciais de 2018, intitulado “Por um ajuste justo com crescimento compartilhado: uma agenda de reformas para o Brasil” - AJCC (BANCO MUNDIAL, 2018). Assim, pela primeira vez na história do país, o Banco propôs orientações para os candidatos à Presidência e suas equipes econômicas, focando o desenvolvimento de propostas e ações políticas para a futura gestão governamental do país. O documento é denominado como um “pacote de Notas de Políticas Públicas”. Na visão do BM, as propostas devem estar concernentes e serem delineadas pela realidade avaliada e investigada pela equipe que prescreveu as análises.

As recomendações presentes destacam que o foco das propostas políticas deve se assentar na mudança da governança pública, na promoção de um “Estado mais eficiente” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 3), frente ao cenário que o país apresenta e que foi decorrente do próprio fracasso do Estado. O documento apresenta três desafios principais, para o Brasil, diante dos sintomas do fracasso do Estado, de forma que exigirão mudanças fundamentais de governança pública: a) a efetivação do equilíbrio fiscal; b) um crescimento sustentado da produtividade; c) serviços básicos públicos eficientes e que gerem resultados. No que tange às regras fiscais e ajuste equilibrado dos gastos, o Banco propõe flexibilização das leis, menos rigidez, como ressalta:

[...] introdução de medidas de correção automática mais rigorosas se o teto de gastos for ultrapassado. O teto já inclui tais medidas, notadamente: (i) congelamento dos salários nominais do serviço público; e (ii) aumento do salário mínimo apenas pela inflação. Estimamos que essas medidas resultariam em economia de cerca de 0,3% do PIB anualmente, ou metade do ajuste implícito no teto. Seriam necessárias medidas adicionais de ajuste automático para estabilizar os níveis de endividamento até 2026 com foco na previdência e na folha de pagamento, os principais impulsionadores dos gastos atuais. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 15)

A retórica da governança está presente na lógica dos empréstimos e suas condicionalidades. Em crítica recente sobre a atuação do BM e suas recomendações para o ajuste das políticas sociais na América Latina, Pereira (2018) evidencia que a recomendação de “[...] boa governança estava atrelada à promoção de democracias de mercado”. Empurrada pelo governo americano, tal categoria logo converteu-se em condição de reconhecimento e parâmetro de avaliação da qualidade do regime político e da engenharia institucional dos países pobres e em desenvolvimento (PEREIRA, 2018, p. 2193).

O BM alega que “[...] o salário mínimo aumentou muito mais rápido do que a produtividade do trabalho” (p. 19) e que atualmente não existe mais a lógica para o aumento de salários. Nas análises do banco, “[...] a recessão de 2015-16 foi associada a um grande aumento do desemprego, enquanto os salários reais caíram apenas moderadamente” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 19). Nesse sentido, enfatiza que:

A política de valorização dos salários, portanto, funcionou nas circunstâncias específicas da “década de ouro”. No entanto, a situação mudou a partir de 2013, se não antes. Os preços das commodities caíram de seus picos históricos, o crédito se contraiu, a taxa de câmbio real sofreu depreciação, e a tentativa do governo de lutar contra essas forças por meio de políticas fiscais expansionistas não teve sucesso, resultando em quebra da confiança na estabilidade macroeconômica e agravamento das condições financeiras (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 20).

Para a aplicabilidade das recomendações, o BM sugere que o Brasil desenvolva um compromisso com maior integração internacional e concorrência estrangeira como sendo uma espécie de âncora para um programa de políticas que aumente a concorrência em sua economia e, por meio disso, a competitividade de seu setor empresarial. O Banco enfatiza que esse alcance se efetiva por via da melhora na capacitação do capital humano para a garantia dos benefícios do

crescimento econômico no país, pois na visão da agência: “[...] Trabalhadores melhor instruídos também estarão mais bem equipados para se beneficiar e se adaptar às mudanças nas oportunidades econômicas resultantes da abertura da economia e do aumento da concorrência” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 32).

Com relação ao financiamento para o alcance da qualidade da educação, o BM preconiza que não é possível melhorar a qualidade da educação simplesmente gastando mais dinheiro, pois novamente volta a afirmar que o Brasil gasta 6,6% do PIB em educação, mais que a média dos países da OCDE e países de renda média (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 33). Entretanto, as afirmações do Banco, quanto ao investimento não consideram o cumprimento da meta 20 da Lei nº 13.005/2014, que compreende:

[...] Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2015, p. 335).

A defesa da diminuição dos gastos com educação não respeita as estratégias elaboradas no atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), que prevê o aumento do investimento na educação com o objetivo de garantir uma educação em todos os níveis, etapas e modalidades, bem como a superação das desigualdades regionais.

Diante das recomendações que priorizam o ajuste das contas públicas, o BM coloca em evidência a necessidade de repensar a governança pública mediante uma reforma do Estado em vários níveis e expõe que “para fazê-lo, o Brasil não precisará partir do zero” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 37). Nota-se que os documentos do BM, analisados nesta pesquisa, dialogam entre si e apresentam recomendações rumo à privatização dos serviços públicos, compatíveis com o mercado de trabalho internacional, as quais atingirão todos os níveis de sistemas de ensino público no país, se forem aplicadas.

3.2. Novo Regime Fiscal EC nº 95 e as recomendações do BM

Esta subseção objetiva ponderar algumas questões acerca do Novo Regime Fiscal implantado com aprovação da Emenda Constitucional nº 95 e sua relação

com as recomendações do Banco Mundial (BM), frente às novas configurações determinadas por uma intensificação do neoliberalismo e das políticas de ajuste estrutural. O Novo Regime Fiscal demonstra a face mais perversa do neoliberalismo, o ápice dessa corrente ideológica, que apresenta a lógica de controle dos gastos públicos, a fim de balancear o orçamento, mas que retira investimentos adequados para a educação ao longo de duas décadas.

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/16, encaminhada pelo governo de Michel Temer (2016-2018), ao poder Legislativo, em junho de 2016, foi aprovada em 13 de dezembro de 2016 e resultou na Emenda Constitucional (EC) nº 95, promulgada em 15 de dezembro de 2016. A EC nº 95 “Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal” (BRASIL, 2016).

A PEC nº 241/16, do Teto dos Gastos, propunha como objetivo “[...] Criar um teto de gasto para evitar que a despesa cresça mais que a inflação” (SENADO, 2016, on-line), conforme demonstra no “Quadro 6”, a seguir:

Quadro 6 – PEC nº 241/16 do Teto dos Gastos

<p>Objetivo: criar um teto de gasto para evitar que a despesa cresça mais que a inflação.</p>	<p>Prazo: 20 anos, sendo que a partir do décimo ano, será possível fazer revisão.</p>	<p>Alcance: Orçamentos Fiscais e da Seguridade Social e para todos os órgãos e Poderes da União</p>
<p>Limites: Para 2017: despesa primária + restos a pagar corrigidos pelo índice de 7,2% que é a previsão da inflação para este ano. A partir de 2018: correção pela inflação acumulada até junho do ano anterior.</p>	<p>Saúde e Educação: haverá tratamento diferenciado. Em 2017, a saúde terá 15% da Receita Corrente Líquida; e a educação 18% da arrecadação de tributos. A partir de 2018, seguem a correção da inflação prevista para os demais setores.</p>	<p>Sanções: quem não respeitar o teto ficará impedido de, no ano seguinte, dar aumento salarial, contratar pessoal e criar novas despesas.</p>
<p>Exceções: algumas despesas não vão se sujeitar ao teto, como as transferências constitucionais e gastos para a realização de eleições.</p>	<p>Revisão: o critério de correção pode ser revisto, a partir do décimo ano de vigência da emenda por meio de projeto de lei complementar.</p>	

Fonte: Adaptado de Agência Senado (2016)

O contingenciamento da EC nº 95 inviabiliza o andamento e a concretização das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, o qual por sua vez acarreta o impedimento da implementação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e, posteriormente, do Custo Aluno Qualidade (CAQ). “A Emenda Constitucional nº 95 não leva em consideração este papel estratégico do PNE para o desenvolvimento da educação e, assim, do País” (MARTINS, 2017, p. 29).

Com a ausência de investimentos em educação, o serviço público fica a mercê do setor privado, tendo em vista que haverá intensificação de ações privatistas na educação pública, implicando no aumento das desigualdades sociais, pois não haverá espaço para a população mais carente; sendo assim, “[...] para muito além de uma medida de ajuste fiscal, é um projeto de desconstrução do pacto social de 1988 naquilo que ele tem de melhor: a cidadania social” (ROSSI, 2018, p. 7).

Os efeitos do Novo Regime Fiscal são nocivos para o futuro do país, pois a

[...] nova regra fiscal impõe a redução do tamanho do gasto do governo central na economia, que pode passar de 19,8% do PIB em 2017 para em torno de 12,4% em 2037- o que impediria não somente a expansão e a melhoria da qualidade, mas também a manutenção da atual infraestrutura de bens e serviços públicos, gerando ineficiências econômicas e um grande prejuízo à garantia dos direitos sociais previstos pela Constituição (ROSSI, 2018, p. 7).

Desse modo, a EC nº 95 é a concretização das propostas neoliberais no Brasil, é “[...] um projeto de Estado mínimo no Brasil, absolutamente incompatível com a garantia de direitos sociais e com a Constituição Federal de 1988 (CF 1988)”. Seguimos rumo à falácia coletiva, pois esse projeto aumenta o desequilíbrio público, visto que, no caso do Brasil, “[...] o orçamento social é uma ferramenta fundamental de redução da já escandalosa desigualdade social brasileira em todas as comparações internacionais” (ROSSI, 2018, p. 8).

Para atingirmos a qualidade educacional almejada na educação pública, é imprescindível o investimento de recursos financeiros. A garantia do direito à educação requer investimentos em seus principais insumos: infraestrutura, transporte e alimentação do educando, material didático e pessoal (carreira, remuneração adequada, formação – que ao final podem recuperar a atratividade da carreira) (MARTINS, 2018, p. 32); porém “No Brasil, os cortes de gastos sociais são

responsáveis por retrocessos em diversas áreas, pela interrupção e reversão de conquistas recentes e por bloquear avanços substantivos e necessários” (ROSSI, 2018, p. 8).

A EC nº 95 deu início a um processo de tomadas de ações que resultaram em retrocessos quanto ao financiamento da educação; como já mencionado, em novembro de 2017, a agência internacional Banco Mundial (BM) publicou um documento encomendado pelo Governo Federal, intitulado “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (2017). Sendo assim, o documento encomendado por Michel Temer propõe orientações para a redução de gastos públicos, porém ao fazê-las desconsidera o contexto real do país e as recomendações permeiam o campo do discurso ideal para o sistema capitalista, de forma que as propostas são descontínuas. Cabe ressaltar que o termo “priorização” utilizado pelo BM refere-se à minimização dos investimentos públicos na esfera social, cabendo a prioridade para o mercado financeiro, como ponderam Freitas (2018) e Ball (2014).

A EC nº 95 e o documento produzido pelo BM em 2017, apresentado na subseção anterior, atendem as recomendações internacionais e apresentam propostas de reformas educacionais postas pelo Governo Federal, em caráter emergencial e impreterível, sem a elaboração de projetos com participação dos principais envolvidos no processo.

A educação, nesse documento, é vista sob a ótica de agentes que visam transformar a educação em um jogo de mercado, para tanto “As análises realizadas pelo Banco Mundial possuem cunho absolutamente economicista e não consideram, em nenhum momento, a complexidade da sociedade brasileira que apresenta uma das maiores desigualdades sociais do mundo” (AMARAL, 2017, p. 1).

Ao encerrar esta seção, cabe destacar que a intensificação do neoliberalismo impede o avanço da educação pública de qualidade, uma vez que as tomadas de decisões que definem o percurso da educação básica pública brasileira são pensadas por agentes que defendem interesses do mercado internacional e da elite nacional, o que contradiz a realidade de milhares de brasileiros que dependem do setor público.

A falta de planejamento e de políticas contínuas é um agravante, diante do cenário caótico, no qual as políticas educacionais vêm sendo construídas e efetivadas. O processo de construção dessas políticas é embasado no esvaziamento

da qualidade dos serviços públicos e valorização o setor privado. A forma como os documentos do BM recomendam medidas de ajustes e análises absolutamente economicistas para a educação acarreta a desconsideração do processo de formação humana propiciado pela educação pública, bem como pode alavancar as desigualdades educacionais e sociais no país.

4. POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÓS-PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014–2024): IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO PARA O CAQi E CAQ, NA REMP DE MARINGÁ-PR

Diante do exposto até aqui, esta subseção tem como objetivo relacionar as discussões apresentadas nas seções anteriores com o contexto da Rede de Ensino Municipal Público (REMP). Para o cumprimento do proposto, esta seção apresenta questões pertinentes aos pressupostos históricos e políticos da REMP, em Maringá, a partir de alguns marcos históricos.

Em seguida, discorre-se sobre o CAQi e o CAQ, no contexto de ajuste estrutural, a fim de verificar suas implicações para as políticas locais da REMP, de Maringá-PR. Destacam-se ainda questões pertinentes ao Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência (2014-2024), enquanto uma política com durabilidade de 10 anos, que visa o cumprimento de metas para atingir o padrão de qualidade da educação, estabelecido legalmente com o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi); estabelecido na Meta 20 do Plano, o CAQi é um indicador padrão para o financiamento da educação, porém muitos foram e são os entraves que dificultam essa implementação. Nesse sentido, alguns elementos apresentados no monitoramento do PNE serão aqui evidenciados.

Notoriamente, no atual momento em que se desenvolve esta pesquisa, vivencia-se um contexto de desmantelamento da Educação Básica pública, que atinge as três esferas do sistema de educação: nacional, estadual e municipal. Nessa acepção, o foco recai sobre a educação do município de Maringá, popularmente considerada uma educação de qualidade para os padrões da cidade.

4.1. Pressupostos históricos e políticos da REMP, em Maringá-PR

Maringá é uma cidade localizada no noroeste do Paraná. A fundação oficial de Maringá é datada em 10 de maio de 1947, quando a Companhia de Terras Norte do Paraná abriu um escritório na cidade. De acordo com o Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma população estimada de 423.666 (IBGE, 2019).

Quadro 7 - Perfil do município de Maringá

Município	População Censo – 2010 (nº pessoas)	População estimada – 2019 (nº pessoas)	Densidade demográfica – 2010 (hab./km²)	IDHM* (2010)	PIB Per capita	Taxa de Escolarização (6 a 14 anos)
Maringá	357.077	423.666	733,14 hab/km ²	0,808	41.569,88 R\$	98,4

Fonte: Elaborado pela autora com base em Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/cidades, 2010; 2019)³³; Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2018). Atlas de Desenvolvimento Humano (Nota: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal).

A cidade de Maringá, fundada em 1947, inicialmente como distrito de Mandaguari, passou a ser conhecida como Vila em 1948. No ano de 1951, por meio da Lei nº 790, de 14 de novembro de 1951 (MARINGÁ, 1951), passou à categoria de Município. Um município conhecido por sua agricultura, que desde sua origem foi explorada pelo setor privado que marcou seu desenvolvimento. Atualmente, Maringá-PR tem sua economia ancorada na atividade comercial, na agricultura e nos setores da agroindústria, confecções e educação. Além disso, é considerada como uma cidade que oferta serviços públicos de qualidade à população.

A educação é resultante do desenvolvimento de uma sociedade e, nesse sentido, a história da educação municipal de Maringá-PR apresenta-se como consequência do progresso da cidade e os dados revelam que o seu IDHM é elevando por ter um componente IDHM de Educação 0,768. Dentre os outros fatores que contribuem para que o município se situe na faixa de Desenvolvimento Humano Muito Alto (IDHM entre 0,800 e 1) está a dimensão Longevidade, com índice de 0,852, seguida de Renda, com índice de 0,806, e de Educação, com índice de 0,768 (ATLAS BRASIL, 2020). A história da educação em Maringá-PR é congruente às redes estadual, municipal e particular. Portanto, nesta pesquisa, haverá um olhar atento ao tratamento da instância que compete ao município, o qual presta atendimento a crianças da faixa etária de 0 a 10 anos, dividindo-se em Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e Escola Municipal.

³³ Dados disponíveis em < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/maringa>> Acesso em 09 fev. 2020

No ano de 1946, por meio de reivindicações de líderes locais, junto ao prefeito de Mandaguari-PR, passou a funcionar em Maringá-PR a Casa Escolar de Maringá. Dois anos depois, em 1948, foi criada a segunda escola pública da cidade, o Grupo Escolar do Maringá Novo (mais tarde denominado Grupo Escolar Dr. Oswaldo Cruz) (PASQUINI, 2009). Nos primeiros anos da criação de ambos os grupos, era ofertado apenas o Ensino Primário. De acordo com Amaro e Rodrigues (1999), foi na gestão do ex-prefeito Inocente Villanova Junior (1952-1956) que teve início a construção das primeiras escolas municipais de Maringá.

Até o ano de 1976, a Rede Municipal de Ensino de Maringá tinha 43 escolas rurais isoladas, que foram implantadas conforme o crescimento do município. O modelo que regia essas escolas era o mesmo para as escolas rurais no Brasil, de forma que eram construções de madeira, sem iluminação elétrica, com instalações sanitárias externas, classes multisseriadas, inexistência de uma equipe técnico-administrativa na instituição, além de ofertarem o ensino primário (AMARO; RODRIGUES, 1999).

Inicialmente, o calendário escolar estabelecia 180 dias letivos, e as aulas oscilavam entre três e quatro horas. Nesse tempo estipulado para as aulas, “[...] incluía-se o tempo gasto no transporte dos professores e dos alunos, o que reduzia muito o tempo de contato entre professores e alunos” (AMARO; RODRIGUES, 1999, p. 374).

Com a criação da Rede Municipal de Ensino Público (REMP), os professores passaram a receber salários pagos pela Prefeitura de Maringá; antes dessa regularização, os professores lecionavam por conta própria e recebiam o que os responsáveis pelos alunos podiam pagar, como café, porco, galinha, frutas, verduras, entre outros. Os problemas enfrentados pelos professores, nos anos de 1956 a 1960, eram muitos, como relatam os autores:

Durante a administração seguinte, de 1956 a 1960 – mandato do Sr. Américo Dias Ferraz -, os professores e demais funcionários municipais não recebiam seus salários normalmente; era comum ficarem longos períodos sem o pagamento (até oito meses). Para receber seus salários os professores dirigiam-se, pessoalmente ou através de algum enviado (geralmente um parente próximo), diretamente ao prefeito, que passa a maior parte do tempo cuidando dos assuntos de sua máquina de beneficiamento de café. Nem sempre eram bem-sucedidos, acontecendo na maioria das vezes o prefeito mandar funcionários de sua “máquina” dizer que não podia

atender aos professores e seus enviados (AMARO; RODRIGUES, 1999, p. 375).

Os professores que lecionavam nesse período também não contavam com um plano curricular elaborado, portanto ensinavam aquilo que haviam aprendido, conforme sua experiência de vida. Foi somente a partir de 1969 que houve um Plano Curricular único, o qual foi aprimorado pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). Com o decorrer do desenvolvimento econômico da cidade, a demanda em busca de uma educação básica cresceu e o processo de nuclearização na cidade ocorreu em meados de 1978, quando houve a unificação de escolas, e as séries, antes multisseriadas, passaram a ser unisseriadas.

Para que houvesse uma organização do ensino, no ano de 1976, foi organizada uma equipe com professoras, um economista e uma datilógrafa, que integravam o Programa de Cooperação Técnico-Financeira Estado/Município (PROMUNICÍPIO), cujo objetivo era averiguar a REMP de Maringá-PR. A equipe constatou que o ensino municipal estava ascendente, mas de forma desorganizada, além de pontuar sobre o êxodo rural, a situação física das escolas e a distâncias dessas e, entre outros dados “[...] apurou-se, que, apesar de a maior parte da população de Maringá residir na zona urbana, o município concentrava 93,3% de sua rede física escolar na zona rural” (AMARO; RODRIGUES, 1999, p. 378).

Com os problemas acima citados, constatou-se a inviabilidade de manter os mesmos encaminhamentos que permaneciam desde a criação da REMP, visto que a continuidade desse sistema escolar rural resultava na queda da qualidade do ensino ofertado; contudo foram estabelecidas metas a serem cumpridas, as quais foram apresentadas no Relatório de Agrupamento das Escolas Rurais Isoladas de 1º grau (MARINGÁ, PROMUNICÍPIO, 1977). O relatório abordava questões referentes à melhoria da estrutura física das escolas, ao calendário escolar, ao treinamento do pessoal docente e técnico-administrativo, ao apoio educacional e organização direta e indireta, assistidos pela equipe de orientação pedagógica do município. Conforme abordam Amaro e Rodrigues, “Essa equipe de orientação pedagógica fornecia apostilas com sugestões de atividades, textos e exercícios mimeografados aos professores, bimestralmente” (AMARO; RODRIGUES, 1999, p. 379).

A década de 1990 ficou marcada por modificações políticas advindas de uma proposta de abertura da política e redemocratização do país e, assim, no contexto educacional houve a reorganização curricular das escolas. A situação da REMP de

Maringá-PR remodelou-se de maneira significativa na década de 1990, com a nova administração municipal, conhecida como Administração Liberal “[...] que, ante, a ausência de uma proposta pedagógica para o setor educacional, investiu pesadamente no *marketing* político” (AMARO; RODRIGUES, 1999, p. 384), com o intuito de disseminar o pensamento da ineficiência do sistema público no ensino.

Em decorrência do *marketing* político iniciou-se a terceirização dos serviços públicos, entre eles a educação. Uma proposta neoliberal que incitava a população crescente economicamente a escolha por tal ou qual escola de acordo com o “[...] nível econômico e capital cultural indicariam a preferência” (AZEVEDO, 1995, p. 92). E nessa perspectiva neoliberal, o ex-prefeito de Maringá-PR, Ricardo Barros (1989-1993) anunciou em seus primeiros anos de mandato que a prioridade de sua gestão seria a privatização dos serviços públicos. Desde então, a educação maringaense enfrenta uma dicotomia entre uma educação pública e a valorização das instituições privadas.

Os anos de gestão de Ricardo Barros (1989-1993), marcados pelas Parcerias Público-Privado (PPP), instituíram a chamada Escola Cooperativa de Maringá, entre os anos de 1991 e 1992. Azevedo (2018) destaca que Maringá-PR foi um exemplo de privatização próximo do que veio a ser definido como *charter school*, expressão de origem norte-americana que se refere a “contratos”. Sendo assim, a experiência marcante para a educação da cidade caracterizou-se “[...] como uma variação de privatização das gestões das administrações das escolas da rede pública urbana do município” (AZEVEDO, 2018, p. 3).

Tanto pelo método político de condução da mudança quanto pela utilização da terceirização, o contexto educacional sofreu as consequências do neoliberalismo, uma vez que a reforma da política liberal e pró-mercado recebeu muitos incentivos na década de 1990, os quais predominam até o momento com a intensificação do neoliberalismo.

A Escola Cooperativa de Maringá-PR seguia um modelo de privatização que, de acordo com Dias:

[...] consistia na contratação de empresas que, constituídas por professores e profissionais do meio educacional, receberiam toda a infraestrutura necessária (prédios, carteiras, etc) e mais um custo por aluno atendido, suficiente para cobrir despesas, pagamento de pessoal e garantir uma margem de lucro. As empresas gozariam de autonomia administrativa e o município deveria centralizar a

orientação pedagógica e, através da fiscalização, promover uma espécie de controle de qualidade (DIAS, 1995, p. 10).

Assim, essas empresas passaram a ser denominadas como escolas cooperativas. Dias (1995) conclui que essa lógica de mercado denominada como “microgestão privada da escola pública” iria oferecer o ensino fundamental público, universal e gratuito, conforme estabelecia a Constituição Federal de 1988, entretanto, sob os parâmetros da iniciativa privada, posta como uma forma mais eficiente de organizar o ensino. Azevedo (1995) é enfático ao pontuar que “O fato nu e verdadeiro é que as chamadas escolas cooperativas eram organizadas como empresas privadas” (AZEVEDO, 1995, p. 95).

Esse modelo chegou ao fim em 1993, com a posse do ex-prefeito Said Felício Ferreira (1993-1996). É válido destacar que essa modalidade de administração, cuja propaganda era apresentada como mais eficiente que a administração pública, não demonstrou avanços na melhoria da qualidade da REMP; nesse sentido Azevedo (1995) enfatiza que,

Em suma, considerando-se que não é preciso muito esforço para entender que o chamado modelo “cooperativista”, forma velada da privatização, deu suporte a um determinado projeto de carreira política e resultou em uma atroz transferência de recursos erário municipal para a esfera privada [...] (AZEVEDO, 1995, p. 98).

A REMP de Maringá-PR enfrentou e enfrenta inúmeros obstáculos, no que concerne aos avanços na oferta de uma qualidade de ensino. Na história da REMP, encontra-se o pensamento do autor Milton Friedman (1912-2006), que ficou conhecido por ser liberal ortodoxo. Igor César Franco, organizador de uma das versões de *Capitalismo e Liberdade* de Milton Friedman, resumiu o audacioso projeto neoliberal do economista para a educação:

O dinheiro que hoje é mal gasto nos estabelecimentos públicos de ensino deveriam ser convertidos em “*vouchers*” ou cupons para cada aluno, de tal forma que, com esses recursos, seria possível pagar a mensalidade de uma escola privada. Caberia aos pais escolherem o melhor colégio para seus filhos. A competição que naturalmente se estabeleceria entre as escolas garantiria uma melhoria constante do ensino (FRANCO, 2008, p. 8).

Essa proposta não foi adotada na íntegra pela Prefeitura de Maringá, pois não houve a possibilidade de escolha de uso de *vouchers* (cheques ou bônus) fornecidos

pelo ente público para pagamento das escolas (AZEVEDO, 2018). Por conseguinte, Maringá-PR atuou com uma ação privatizante em que não adotando o “bônus, cheque ou vale-educação, terceirizou a gestão das escolas municipais, ao estilo de um PPP (Parceria Público-Privada)”.

Atualmente, a cidade de Maringá, com base nos dados do PNUD (2013), ocupa a 23ª posição do IDHM³⁴, ficando à frente da média nacional (POLENA, 2016). Todavia, no que se refere à educação na rede municipal, o caminhar tem mostrado ações junto às parcerias público-privadas. Na atual gestão do prefeito Ulisses de Jesus Maia Kotsifas-PDT³⁵ (2017-2020), Maringá-PR conta com 63 Centros de Educação Infantis (CMEIS), totalizando 12.730 alunos, e 52 Escolas Municipais, com 24.444 alunos. Maringá possuía um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) projetado em 5.8 e observado em 7.1 no ano de 2015. Em seguida, o índice foi projetado em 6.3 e observado em 7.0, no ano de 2017, para o 5º ano do Ensino Fundamental – Séries Iniciais (IBGE). O crescimento populacional da cidade gerou outros problemas para a rede, visto que há, no momento, uma fila de espera de crianças fora da faixa etária escolar para efetivar matrículas nos CMEIs (IBGE, 2018).

A atual gestão governamental da cidade, nessa perspectiva de Parceria Público-Privado, enviou à Câmara Municipal de Maringá o Projeto de Lei nº 14.844/2018, que resultou na Lei Ordinária nº 10.722, sancionada em 19 de setembro de 2018 (MARINGÁ, 2018), que “Dispõe sobre a aquisição temporária de vagas do ensino da educação infantil em entidades educacionais privadas e dá outras providências”. O objetivo da lei é zerar a fila de espera dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Conforme Art. 2º esclarece, não havendo disponibilidade de inserção do aluno do ensino infantil na rede pública municipal “[...] fica autorizado a firmar contratos e convênios com entidades privadas” (MARINGÁ, 2018). A compra temporária de vagas visa atender crianças com faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. O Art. 6º dessa lei determina que o aluno da rede pública municipal terá todo o suporte com material escolar, uniforme e alimentação que

³⁴O IDHM é um índice de desenvolvimento humano pautado em indicadores de três dimensões: longevidade, educação e renda. Esse índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, será maior o desenvolvimento humano, sendo considerado de 0 a 0,499 – muito baixo; de 0,500 a 0,599 – baixo; de 0,600 a 0,699 – médio; de 0,700 a 0,799 – alto e de 0,800 para cima – muito alto (Atlas de Desenvolvimento humano Brasil).

³⁵Partido Democrático Trabalhista.

necessita, conforme garantido na legislação para o cumprimento das atividades curriculares ofertadas pela entidade contratada.

Para atender ao objetivo proposto, a Prefeitura de Maringá lançou um Edital para credenciamento de instituições educacionais privadas interessadas em prestar serviços visando o atendimento temporário de vagas de educação infantil, a fim de ampliar provisoriamente a capacidade de oferta imediata de vagas públicas. O edital abriu chamada para oferta de vagas para crianças de 0 (zero) a 3 anos e 11 meses. Em uma nota de esclarecimento, a ex-secretária³⁶ de educação comunicou que há cerca de 5,5 mil crianças nessa faixa etária na fila de espera por uma vaga no CMEI. A Prefeitura de Maringá, ainda de acordo com a nota de esclarecimento, deve investir cerca de R\$ 30 milhões de reais na compra de vagas. O processo de credenciamento das escolas encontra-se em andamento (Educação esclarece compra de vagas na rede de ensino privada, 2019)³⁷ (MARINGÁ, 2019)

Compreendemos que essas ações por parte do governo municipal encontram-se em consonância com a intensificação do neoliberalismo e representam políticas de ajustes para conter despesas. Todavia, acarreta em obstáculos para a efetivação do CAQi e do CAQ, uma vez que dificulta a elaboração de um padrão mínimo de custo aluno, além de os insumos destinados à educação pública municipal serem transferidos para o setor privado.

Em conformidade com os ideais do setor privado, a atual gestão encaminhou à Câmara Municipal de Maringá um Projeto de Lei Ordinária (PLO) que “Dispõe sobre a instalação de câmeras de vídeo, com dispositivo para gravação de imagens e áudios, nos estabelecimentos pertencentes à rede pública municipal de educação e ensino do município de Maringá” (MARINGÁ, 2017). O PLO aprovado na Câmara resultou na Lei Orgânica nº 10.760, promulgada em 23 de novembro de 2018, que revoga as Leis nº 8.059/2008³⁸ (MARINGÁ, 2018) e nº 8.938/2011³⁹ (MARINGÁ, 2011).

³⁶ A ex-secretária Valkíria Trindade foi exonerada em 28 de fevereiro de 2019. Disponível em < <http://cbnmaringa.com.br/noticia/valkiria-trindade-deixa-seduc>> Acesso em 15 de mar. 2019. Em 07 de março de 2019, anunciou-se que a nova secretária da educação da REPM seria Gisele Colombari. Disponível em < <https://www.cbnmaringa.com.br/noticia/nova-secretaria-assume-em-momento-critico-na-educacao>> Acesso em 15 de mar. 2019

³⁷ <http://www2.maringa.pr.gov.br/site/index.php?sessao=e3516d786c55e3&id=34261>

³⁸ Lei que dispõe sobre a instalação de câmeras de vídeo defronte dos estabelecimentos de ensino localizados no município.

³⁹ Lei que dispõe sobre a instalação de câmeras de vídeo nos estabelecimentos municipais de ensino.

Todavia, a Associação civil sem fins lucrativos denominada Observatório Social de Maringá (SER), por meio do Ofício nº 271/2018-OSM/OP, de 08 de novembro de 2018, encaminhou ao executivo municipal impugnação ao edital de chamamento por Inexigibilidade nº 248/2018 – Processo nº 2099/2018. O documento alega a associação de algumas razões e dúvidas que comprometem a legalidade da licitação. Dentre os diversos argumentos, destacam que “[...] passados apenas 04 (quatro) anos de vigência do PNE, Maringá já atende 47,14% das crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos na REMP, sendo que a meta de 50% tem até o ano de 2024 para ser alcançada” (SER, 2018, p. 4).

A compra das vagas para a Educação Infantil nos remete ao ocorrido na década de 1990, com os contratos da Escola Cooperativa, já mencionados nesta pesquisa. São ações que não solucionam a raiz do problema que, nesse caso, é a falta de estrutura física para atender à demanda populacional em faixa etária **não** obrigatória. Por conseguinte, o que averiguamos é a ausência de projetos que, de fato, acabem com os problemas da REMP e efetivem um padrão mínimo de qualidade para estabelecimentos construídos e gestados pela rede pública.

Outra questão polêmica na atualidade trata-se da Lei nº 10.760/2018 (MARINGÁ, 2018), a qual aprova a instalação de câmeras nas salas de aulas das instituições municipais de educação, com o intuito de garantir a segurança dos alunos e funcionários. A Prefeitura de Maringá disponibilizará R\$ 70 milhões de reais para a instalação de 1.200 câmeras, inicialmente 116 instituições da REMP; contudo, até o momento, não teve início a instalação desses equipamentos nas instituições públicas do município. A situação também incomodou diversos professores, pois a presença das câmeras nas salas de aula promove controle quanto à autonomia dos docentes em sala de aula.

A REMP de Maringá-PR, amparada nos critérios de organização da educação básica permitida pelo Ministério da Educação (MEC), oferta Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), para crianças do nascimento até 10 anos, sendo obrigatório o ensino a partir da idade escolar de 4 e 5 anos, conforme estabelecido na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Como já mencionado, a REMP de Maringá-PR é composta por 63 CMEIs e 52 Escolas Municipais, que seguem uma proposta curricular ancorada no Currículo Básico para a Escola Pública, disponibilizado pela SEED como documento norteador para a construção do currículo dos municípios. “A Rede Municipal de Ensino de

Maringá não é um sistema próprio de educação, portanto encontra-se vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED)” (GOMES; GASPARIN, 2012, p. 18).

Compreendemos o currículo como um documento que orienta o percurso das ações pedagógicas, portanto “[...] o currículo, antes de qualquer definição, deve ser entendido como algo inacabado, que está em uma contínua construção, se reinventando, agregando novas ideias e concepções” (BUCIOLI, 2014, p. 18).

No ano de 1997, o MEC lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um documento referencial para a elaboração dos currículos da rede municipal, de sorte que o Ministério não o definiu como um currículo nacional, mas, sim, um documento norteador. O estado do Paraná, para além dos PCNs, também conta com o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990), documento que foi utilizado para a elaboração do currículo da REMP de Maringá-PR. Cabe mencionar que no atual contexto, a REMP de Maringá está em intenso processo de reformulação curricular, a partir do documento norteador “Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017) e, também, seguindo os parâmetros e orientações estabelecidos pelo “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações” (PARANÁ, 2018). Por se tratar de um currículo que ainda não está definido e não há tempo hábil para a sua análise, esta pesquisa apresentará, em linhas gerais, a organização do currículo anterior a esse processo, no período de 2006 a 2013.

De acordo com Bucioli; Moreira (2018), é possível sintetizar uma ordem cronológica do currículo desenvolvido e elaborado pela REMP de Maringá, como apresentado no “Quadro 8” a seguir:

Quadro 8 - Cronograma de ações realizadas pela Secretaria de Educação que resultou no documento final “Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”

Ano	Ação	Documento
2006	Estudo	Versão Preliminar das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná;
2007	Estudo	Currículo Básico do Estado do Paraná; Proposta Curricular existente na rede; Orientações para a (re) elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica na Educação Infantil; Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná; Proposta Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos do Município de Maringá;
	Atualização	Propostas Pedagógicas das Escolas;
2008	Utilização	Proposta Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos do Município de Maringá;
	Estudo	Coleção Indagações sobre Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educando e Educadores – seus direitos e o currículo; Currículo, conhecimento e cultura; Diversidade e currículo; Currículo e Avaliação;
	Atualização	Projeto Políticos Pedagógicos dos Centros Municipais de Educação Infantil;
2009	Estudo	A criança de 6 (seis) anos, linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de 6 (seis) anos de idade; PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil – Ensino Fundamental. Matrizes de referência, tópicos e descritores;
2010	Estudo	Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Pedagógicas para os anos iniciais; Proposta Teórico-Methodológica da Rede Municipal;
	Atualização	Regimentos Escolares das Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil;
2011	Estudo	Proposta Teórico-Methodológica da Rede Municipal de Ensino;
	Publicação	Síntese da Proposta Teórico-Methodológica da Rede Municipal de Ensino;
	Estudo e envio de Sínteses para Unidades Escolares	Currículo: processo histórico e concepções; Coleção Indagações sobre Currículo; Currículo Básico para Escola Pública; Orientações para a (re)elaboração, implementação e avaliação da proposta Pedagógica na Educação Infantil; Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Vol. I e II; Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. I, II e III; Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais; Parâmetros Curriculares Nacionais; Provinha Brasil: matriz de referência para avaliação de alfabetização e do letramento inicial;

		Provinha Brasil: matriz de referência para avaliação de Alfabetização Matemática inicial; A criança de 6 (seis) anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de 6 (seis) anos de idade; PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil – Ensino Fundamental: Matrizes de Referência, tópicos e descritores;
Agosto de 2011	Reunião	Reuniões preparatórias com equipe pedagógica da SEDUC, representantes das Unidades Escolares, das Instituições de Ensino Superior, do Núcleo Regional de Educação e do Conselho Municipal de Educação;
Agosto, setembro e outubro de 2011	Estudos e apontamentos	Debate sobre as novas demandas, exigências e descrição dos objetivos de aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Elaboração de propostas em relação a pontos para suprimir, acrescentar e/ou reescrever na proposta vigente;
Outubro de 2011	Indicação	Indicação de delegados representando os funcionários de todas as unidades escolares;
Novembro de 2011	Fórum	04 e 05 – Fórum da Rede Municipal de Maringá: Proposta Curricular da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Etapa: Educação Infantil; 18 e 19 – Fórum da Rede Municipal de Maringá: Proposta Curricular da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Etapa: Ensino Fundamental;
2012	Estudo e readequação	Utilização da Versão Preliminar do Currículo pelas unidades escolares sugerindo eventuais alterações.
2013	Impressão	Impressão da Versão Definitiva do Currículo da Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Bucioli; Moreira (2018).

A REMP de Maringá-PR está organizada em Educação Infantil, que compreende o Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3, Infantil 4 e Infantil 5; e Ensino Fundamental anos iniciais, que abrange o 1º ao 5º ano. Para a Educação Infantil, são propostos Conteúdos Estruturantes, Conteúdos Específicos e Objetivos Específicos, sendo os dois primeiros organizados da seguinte maneira:

Quadro 9 - Organização dos conteúdos para Educação Infantil

Educação Infantil	Conteúdos Estruturantes: O Corpo em movimento; Identidade e Autonomia; Linguagem verbal e não verbal; Natureza e Sociedade.
	Conteúdos Específicos: Imagem Corporal; Tônus, postura e equilíbrio; Identidade pessoal; Linguagem oral e escrita; Linguagem matemática; Linguagem Artística; Organização dos Grupos Sociais (seu modo de ser, viver e trabalhar); Objetos e processos de transformações; Lugares e suas paisagens; Seres vivos; Fenômenos e componentes naturais.

Fonte: Adaptado de Maringá (2013).

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a organização curricular divide-se em disciplinas, sendo elas:

Quadro 10 - Disciplinas ofertadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Arte
	Ciências
	Educação Física
	Geografia
	História
	Língua Portuguesa
	Matemática

Fonte: Adaptado de Maringá (2013).

Outra questão importante se refere aos profissionais que atuam diretamente na educação pública municipal. Em uma busca realizada no sítio eletrônico do Laboratório de Dados Educacionais (UFPR)⁴⁰, foi possível constatar o número de

⁴⁰Os dados levantados pelo portal do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR) são fontes a partir do microdados do Censo Escolar/INEP, no qual não consta o tipo

professores que atuam em CMEIs e Escolas Municipais e lecionaram na REMP, em Maringá, no período de 2013 a 2018:

Quadro 11 - Número de Professores por Etapa de ensino em Maringá, 2014 a 2018

Etapa de Ensino	2014	2015	2016	2017	2018
Creche	579	818	898	872	990
Pré-Escola	812	899	986	1.002	913
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1.477	1.580	1.549	1.483	1.607

Fonte: Adaptado de Laboratório de Dados Educacionais (2018)

Verificou-se um aumento no quadro de professores, exceto nos anos de 2016 e 2017, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por conseguinte houve um crescimento no ano de 2018. Salienta-se que na REMP em Maringá, a carga horária de lotação por professor é de 20 horas semanais por período, conforme o EDITAL N°. 030/2012-SEADM (MARINGÁ, 2012).

A carreira de docente, historicamente, não é uma carreira atrativa, devido aos inúmeros problemas enfrentados pela educação e pelo fato de que, por vezes, recaem no professor a responsabilidade do fracasso escolar revelado nos indicadores. O constante processo de precarização para o exercício da docência tem acarretado em desvalorização política, acarretando assim, uma desvalorização social da profissão de professor no país (JACOMINI; PENNA, 2016).

Quanto ao número de auxiliares de professores nos anos de 2014 a 2018, há os seguintes dados:

Quadro 12 - Número de Auxiliares Docentes por Etapa de ensino, 2014 a 2018

Etapa de Ensino	2014	2015	2016	2017	2018
Creche	591	561	591	530	720
Pré-Escola	33	17	22	69	27
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	9	16	9	117	112

Fonte: Adaptado de Laboratório de Dados Educacionais (2018).

Na REMP de Maringá-PR, os profissionais que atuam no âmbito da sala de aula são: professores, auxiliares, educadores infantis e cuidadores infantis. Outra questão polêmica foi a criação do cargo de Cuidador Infantil em Maringá-PR, em função das exigências de escolaridade que, nesse caso, requer apenas o Ensino Médio completo. Em dezembro de 2015, a Mensagem de Lei nº 99/2015 (MARINGÁ, 2015) fazia menção a criação do cargo.

Na ocasião, o Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR), por meio do Grupo de Trabalho (GT) Pirapó, da região noroeste - pertencente ao Movimento de Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), publicou uma nota de esclarecimento (GT PIRAPÓ.FEIPAR, 2015), em que se posicionava contrário à constituição do cargo. Dentre outros fatores, destacou-se que o referido cargo não fazia parte da carreira do magistério, não entrando, portanto, no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério, mas do Quadro Geral da Administração Direta do Município de Maringá, podendo futuramente trazer implicações no âmbito jurídico.

O Fórum emitiu ainda uma resposta à Mensagem de Lei nº 99/2015 (MARINGÁ, 2015), encaminhando para a Câmara Municipal de Maringá, de forma detalhada, todas as implicações que seriam decorrentes da criação do referido cargo. No entanto, em 18 de dezembro de 2015, o ex-prefeito Carlos Roberto Pupin (PP) assinou a Lei Complementar nº 1.042 (MARINGÁ, 2015), criando o cargo de Cuidador Infantil, que passou a integrar o Anexo XII da Lei Complementar nº 966/2013 (MARINGÁ, 2013), no subgrupo ocupacional GEM VI, incluída a alínea "b" no inciso XIV do art. 67, na forma prevista no Anexo II desta Lei. Outra situação aprovada na mesma lei, no Art. 2º, foi a extinção dos 300 cargos de Auxiliar Educacional, do quadro próprio do magistério público municipal de Maringá, previsto na Lei Complementar Municipal nº 1.019/2015.

A extinção desses 300 cargos de Auxiliar Educacional significa um retrocesso para a qualidade de educação, visto que o cargo de Cuidador Infantil constituiu em mão de obra barata e desqualificada. Há um despreparo por meio dos ocupantes desse cargo, uma vez que muitos entram cedo, são recém formados no Ensino Médio, sem qualificação, sem experiência acadêmica para exercer tais funções que lhes foram colocadas.

Dessa forma, o cargo de Cuidador Infantil, para o qual já foram realizados dois concursos públicos regulamentados pelos editais – Edital nº 10/2016

(MARINGÁ, 2016) e nº 41/2019 (MARINGÁ, 2019), segue critérios de contratação com requisitos que não contemplam uma formação pedagógica para a atuação no âmbito educacional, o que está em dissenso com a concepção indissociável entre o educar e o cuidar na Educação Infantil, além de representar uma desvalorização da formação de professores na educação infantil e contratação de profissionais formados na área.

O Edital de concurso público nº 10/2016 (MARINGÁ, 2016) estabeleceu a contratação de 215 vagas para o cargo Cuidador Infantil (feminino), com 210 vagas, e Cuidador Infantil (masculino), com 05 vagas, sendo o valor salarial de R\$ 1.015,38 e o requisito para assumir o cargo é “Ensino Médio Completo quando da nomeação” (MARINGÁ, 2016, p. 03) com carga horária de 30h semanais. As vagas abertas não preenchem os 300 cargos de Auxiliar Educacional que foram extintas. Além disso, há diferença entre carga horária e piso salarial. O cargo de Auxiliar Educacional tem a carga horária de 40h/semanal com piso salarial inicial de R\$ 1.184,48, enquanto o Cuidador Infantil cumpre a carga horária de 30h/semanal com o piso salarial inicial de R\$ 1.015,38.

Podemos identificar uma redução de vagas ofertadas para o cargo de Auxiliar Educacional, com a criação do cargo de Cuidador Infantil, que supre as necessidades básicas do cuidar infantil, indo na contramão de uma educação que visa ampliar a qualidade da educação. É uma desvalorização com os profissionais da Educação Infantil, que são vistos como apenas cuidadores e não como profissionais que unem o educar e o cuidar.

O Edital nº 41/2019 (MARINGÁ, 2019) estabeleceu o cargo como sendo apenas para Cuidador Infantil (feminino), com a abertura de 50 vagas, para uma jornada semanal de 40 horas, no valor salarial de R\$ 1.255,49 e com o grau de instrução ensino médio completo. Quanto à descrição sintética e detalhada das atribuições da função, o referido edital, com base na Lei Complementar Municipal nº 1.019/2015 (anexo I), apresenta que:

Edital nº 41/2019 - CONCURSO PÚBLICO EDITAL Nº 041/2019-SERH PUBLICAÇÃO Nº 001/2019 e Lei Complementar Municipal nº 1.019/2015 (anexo I)

Descrição Sintética:

Realizar tarefas inerentes ao apoio no atendimento de criança e dos adolescentes.

Descrição Detalhada:

- a) Desempenhar atividades relativas à higiene, segurança, diversão, descanso e alimentação de crianças e adolescentes;
- b) Realizar tarefa inerente ao cuidado e atendimento de crianças e adolescentes, inclusive durante o transporte realizado pelo Município;
- c) Dar banho, higienizar e realizar a troca de fraldas e de roupas de crianças e adolescentes, quando necessário;
- d) Alimentar e auxiliar na alimentação de crianças e adolescentes, inclusive no recolhimento e higienização das louças, mamadeiras, talheres e outros;
- e) Organizar os ambientes de acordo com as suas funções;
- f) Informar seu responsável imediato a respeito de acontecimentos diversos, tais como febre, diarreia, qualquer mal-estar, mudança de comportamento das crianças e adolescentes;
- g) Colaborar no recebimento e entrega de crianças e adolescentes;
- h) Participar com o pessoal técnico-administrativo e demais profissionais de reuniões administrativas, festivas e outras atividades que exijam decisões coletivas;
- i) Participar das atividades de atualização e aperfeiçoamento, visando aprofundar conhecimentos pertinentes a sua área de atuação;
- j) Executar outras atividades correlatas à função.

Fonte: (MARINGÁ, 2019, p.43)

Vale a ressalva que o FEIPAR/GT Pirapó defende a necessidade de aumentar o quadro de profissionais atuando na Educação Infantil, uma vez que sempre se depara com profissionais sobrecarregados; porém é preciso que esses profissionais tenham a formação pedagógica necessária para exercerem suas funções, visto que o Quadro da Carreira do Magistério Municipal com a formação do Ensino Superior, conforme previsto na LDB-Lei nº. 9.394/96 é o que garante melhores condições de trabalho e qualidade no ensino (FEIPAR, 2015). A criação do cargo de cuidador infantil demonstrou-se como uma estratégia para o não pagamento do piso salarial aos professores, e com isso, há uma diminuição das despesas com a contratação de pessoal na educação infantil.

Outra questão que não torna a carreira docente atrativa é a remuneração dos profissionais, a qual será analisada na “Seção 5”. O piso salarial para o magistério encontra-se pautado na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, em cumprimento a Constituição Federal de 1988, a qual determina, no Art. 60, que o piso salarial seja ajustado anualmente, sempre no mês de janeiro. Esse percentual é calculado da mesma maneira que o Valor Anual Mínimo por Aluno (VAA), que se refere aos anos iniciais o Ensino Fundamental, definido pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Sendo assim, nos anos abrangidos por esta pesquisa, o piso salarial dos professores ficou entre os seguintes valores:

Quadro 13 - Piso salarial dos professores do magistério nos anos de 2014 a 2018

2014	2015	2016	2017	2018
R\$ 1.697,39	R\$ 1.917,78	R\$ 2.135,64	R\$ 2.298,80	R\$ 2.455,35

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2019).

Esse valor fixado como piso salarial refere-se à jornada de 40 horas semanais de trabalho e é calculado de acordo com VAA. Vale ressaltar que, nas próximas seções, esta pesquisa discorrerá acerca do custo/aluno definido pelo FUNDEB, bem como verificará se a REMP disponibiliza recursos suficientes para atender a esse valor estabelecido.

Ao encerrar esta subseção, destaca-se que a REMP em Maringá-PR ainda não é um Sistema de Ensino, portanto está vinculado à Secretaria de Educação do Paraná (SEED). Dessa forma, segue os parâmetros ditos pela secretaria estadual de educação, inclusive quanto à publicação de dados de monitoramento do Plano Municipal de Educação. A REMP de Maringá-PR é considerada uma rede de ensino de qualidade, inclusive por seus resultados no Ideb, contudo duas questões que merecem destaque: o retorno de ideias privatistas da década de 1990, por meio de ações como a compra de vagas em instituições privadas; a criação do cargo de Cuidador Infantil, que remete à ideia de uma educação assistencialista, visto que não exige formação profissional específica para a função no âmbito educacional.

4.2. CAQi e CAQ no contexto de ajuste estrutural: implicações nas políticas locais da REMP de Maringá-PR

Nesta subseção, objetiva-se demonstrar o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ) diante do contexto de intensificação do neoliberalismo. Pretende-se também apresentar algumas implicações desse contexto nas políticas locais na REMP de Maringá-PR. O atual cenário das políticas de financiamento para a educação pública não é favorável à implementação do CAQi, tão pouco para o CAQ, uma vez que o país vivencia tempos de desmontes e contingenciamentos para a educação.

As discussões em torno de uma solução que agregue qualidade de ensino e equidade nas políticas de financiamento para a educação básica pública perduram por anos, por conseguinte, debates acerca do investimento na educação, para um padrão de qualidade, tiveram início com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação que levantou essa bandeira de luta.

A construção do CAQi e CAQ, iniciada no ano de 2002, pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, percorreu o país ganhando adeptos e apoio da sociedade, por meio de debates, mesas-redondas, oficinas e seminários. A partir de 2006, a Campanha apresentou as primeiras versões do CAQi, que foram debatidas em audiências públicas no Congresso Nacional, em Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores, em reuniões da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e Distrito Federal (FNCEE), no Fórum Social Mundial (FSM), além de discussões realizadas em universidades e o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), entre outros (CAMPANHA, 2015, on-line)⁴¹.

A seguir, no “Quadro 14”, há algumas das atividades de debate público realizadas pela Campanha, desde a criação do CAQi, no ano de 2002:

Quadro 14 - Atividades realizadas pela Campanha para a construção do CAQi e CAQ

Atividade	Ano	Assunto
1ª Oficina: Qualidade e Insumos	2002	Debate sobre conceito de qualidade, insumos necessários para torna-la realidade e os obstáculos do adequado financiamento educacional no Brasil
Consulta sobre Qualidade nas Escolas em PE e RS	2002	Abrangeu escolas de ensino fundamental e médio, ouvindo professores, diretores, funcionários, alunos, seus pais, mães, responsáveis e pessoas das comunidades próximas às escolas sobre suas concepções a respeito da qualidade da educação
2ª Oficina: Qualidade e Equidade	2003	Discussão sobre como a educação de qualidade pode contribuir para a superação das desigualdades que marcam a sociedade brasileira
Semana de Ação Mundial 2003: pesquisa Qualidade em Educação	2003	Ouviu membros da comunidade escolar brasileira sobre o que entendiam ser uma boa escola
Debate “Custo Aluno-Qualidade:	2003	Debate Custo Aluno-Qualidade: financiando

⁴¹ Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/uma-proposta-da-sociedade-civil>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

financiando a educação que queremos”, II Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre (RS)		a educação que queremos, no II Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre (RS)
Seminário “Enfrentando as Desigualdades com o Custo Aluno-Qualidade”, 1º Fórum Social Nordestino, Recife (PE)	2004	Seminário Enfrentando as desigualdades com o Custo Aluno-Qualidade, durante o 1º Fórum Social Nordestino, em Recife (PE)
Oficina de formação sobre o CAQi, Congresso de Fundação do Fórum de Grêmios Estudantis da Zona Sul de São Paulo	2004	Congresso de Fundação do Fórum de Grêmios Estudantis da Zona Sul de São Paulo contou com uma oficina de formação sobre o CAQi
3ª Oficina: Metodologia de Cálculo do Custo Aluno-Qualidade	2005	A terceira oficina tratou da Metodologia de Cálculo do Custo Aluno-Qualidade, discutindo os desafios metodológicos inerentes ao cálculo do CAQ, levando em conta o acúmulo das oficinas anteriores e os estudos desenvolvidos por pesquisadores de universidades brasileiras.
Seminário “Construindo o Custo Aluno-Qualidade na Educação”, Fortaleza	2005	Seminário Construindo o Custo Aluno-Qualidade na Educação; em outubro, aconteceu a discussão e aprovação da proposta geral de CAQi pela rede da Campanha Nacional pelo Direito à Educação em seu 5º Encontro Nacional, em Brasília.
Apresentação dos resultados preliminares do estudo do CAQi em reunião técnica da Comissão Especial do Fundeb na Câmara dos Deputados, já no contexto de tramitação do Fundeb	2005	Já no contexto de tramitação do Fundeb, em novembro, foi feita a apresentação dos resultados preliminares do estudo do CAQi em reunião técnica da Comissão Especial do Fundeb na Câmara dos Deputados
A Educação na América Latina: Direito em Risco	2006	Debate internacional, em co-edição de Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ActionAid Américas e Editora Cortez
Apresentação do CAQi em audiência pública conjunta entre Câmara e Senado Federal na Comissão de Educação e Cultura do Congresso Nacional	2006	O CAQi foi apresentado em audiência pública conjunta entre Câmara e Senado Federal na Comissão de Educação e Cultura do Congresso Nacional
Livro Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito	2006	Sistematização da Consulta sobre qualidade na educação infantil, realizada entre 2004 e 2005 em 52 creches e pré-escolas municipais (filantrópicas e privadas) no Ceará, em Pernambuco, em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul. Ouviu 882 adultos e 254 crianças (com idade entre 4 e 6 anos), sobre o que pensavam ser qualidade na educação para a primeira infância.
Semana de Ação Mundial: “Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito?”	2007	Semana de Ação Mundial, cujo tema foi “Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito?”, aprofundando o debate

		do CAQi na sociedade.
Primeira publicação: Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil	2007	A primeira publicação que sistematiza o CAQi foi o livro <i>Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil</i> , que ficou pronto no final de 2007 e foi lançado em 29 de abril de 2008, com a co-edição da editora Global, e apoio da <i>ActionAid</i> , <i>Save the Children</i> Reino Unido e Unicef.
CAQi na Assembleia da Campanha Global pelo Direito à Educação	2008	Assembleia da Campanha Global pelo Direito à Educação. Nesse ano, a CGE produziu uma pesquisa com as coalizões nacionais filiadas a ela e verificou que para os países do Sul a baixa oferta de insumos (inputs) é o principal problema para a consagração do direito à educação de qualidade
Conferência Nacional de Educação Básica	2008	Ao longo das jornadas que culminaram com a Coneb (Conferência Nacional de Educação Básica), a Campanha percebeu que era necessário produzir uma versão mais popular do material, dirigida a comunidades escolares e para servir de apoio a atividades de formação.
Insumos para o Debate no Fórum Social Mundial	2009	Atividades do FSM (Fórum Social Mundial) da Amazônia, realizado em Belém (PA), a Campanha Brasileira lançou o primeiro volume da revista <i>Insumos para o Debate</i> , trazendo a análise do financiamento destinado à educação no primeiro e início do segundo mandato do governo Lula. A Assembleia de Educação, última atividade sobre o assunto no Fórum
Seminário em Londres	2009	A Campanha Brasileira recebeu a visita de uma delegação formada por <i>Save the Children UK</i> , <i>World Vision UK</i> e um consultor indiano, interessados em entender a experiência do CAQi, para estudar sua possível aplicação na Índia. Ainda em março, a Campanha apresentou o CAQi em um seminário em Londres, promovido pela <i>Save the Children UK</i> e pela <i>Global Campaign for Education UK</i> . O seminário discutiu o papel potencialmente transformador da educação de qualidade na vida das crianças e buscou identificar as mudanças necessárias nas práticas e políticas por parte de governos, doadores e outros atores internacionais para fazer da educação de qualidade uma realidade para todos.
CAQi na Conferência Nacional de Educação	2010	A Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2010, também foi fundamental no sentido de pautar a elaboração do novo PNE (Plano Nacional de Educação) e do processo de responsabilização do CNE

		(Conselho Nacional de Educação) na tarefa de colocar o CAQi em prática. Foi realizado, na ocasião, um colóquio específico para debater o tema, intitulado Vinculação e subvinculação dos recursos financeiros à manutenção e desenvolvimento do ensino, na perspectiva do CAQ, que contou com o pico de audiência da Conferência.
Parecer CNE n. 8/2010	2010	As conquistas do Custo Aluno-Qualidade Inicial até então, somadas ao termo de cooperação com o CNE e ao resultado impactante da Conae, culminaram, em 5 de maio de 2010, na aprovação também por unanimidade do parecer n. 8/2010, que normaliza os padrões mínimos de qualidade da educação básica nacional, fundamentados no CAQi. O parecer foi relatado pelo conselheiro Mozart Neves Ramos, em comissão presidida pelo conselheiro Cesar Callegari.
I Seminário Internacional sobre Educação de Qualidade	2010	Como continuidade do estudo iniciado em 2010, a CGE desenvolveu um projeto sobre o que é educação de qualidade em países como Peru, Zâmbia e Nepal. Como membro do Board da CGE à época, a Campanha Brasileira fez parte do grupo de trabalho que orientou esse projeto.
Publicação em inglês: <i>Cost of Initial Quality Education per Student: a Brazilian Campaign' proposal for the financing of public quality education for all</i> ⁴²	2010	Com o intuito de partilhar essa experiência e apresentar brevemente a ferramenta de Custo Aluno-Qualidade Inicial, proposta pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, como um dos destaques do Seminário Internacional, foi lançada na ocasião a publicação <i>Cost of Initial Quality Education per Student: a Brazilian Campaign' proposal for the financing of public quality education for all</i> , a versão do CAQi em inglês, servindo de base para que outras coalizões desenvolvam pesquisas semelhantes em seus países.
Versão atualizada do CAQi Educativo	2011	A primeira edição do “CAQi Educativo” que contou com apoio da União Europeia, DIFD (Department of International Development) e da Save the Children.
Aprovação do CAQi na Câmara dos Deputados no texto do PL 8.035/2010, do PNE	2012	Após tramitação e intensa incidência política na Câmara dos Deputados, o texto do PL 8.035/2010 é aprovado, em 26 de junho de 2012, contando com a implementação do CAQi e do CAQ e dos 10% do PIB para a educação pública.
Portaria CNE/CEB nº 2	2014	Foi constituída uma comissão para analisar a proposta do Custo Aluno Qualidade Inicial, a

⁴² Custo da Aluno Qualidade Inicial: uma proposta da Campanha brasileira para o financiamento da educação pública de qualidade para todos.

		ser utilizado como índice para a adoção das políticas de melhoria da qualidade do ensino no Brasil
Aprovação do texto de CAQi e CAQ da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e, quatro estratégias da meta 20 do PNE, apesar da resistência do Governo Federal	2014	Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. Estratégias: 20.6; 20.7, 20.8 e 20.10.
Grupo de Trabalho constituído com a finalidade de “elaborar estudos sobre a implementação do Custo Aluno Qualidade – CAQ, como parâmetro para o financiamento da Educação Básica.	2015	Criado pela Portaria nº 459 de 2015, o GT/CAQ/MEC, com o objetivo de realizar análises a respeito do CAQ, resultou no Relatório Final GT CAQ – Portaria 459, de 12 de maio de 2015.
Comissão Interinstitucional para Implementação do CAQi-CAQ,	2016	Em 16 de março de 2016, o MEC criou a Comissão Interinstitucional para Implementação do CAQi-CAQ, através da Portaria MEC nº 142/2016. Estava prevista a participação de representantes do MEC (SEB, SASE, FNDE, INEP e Secretaria Executiva), CONSED, UNDIME, CNTE, FNE
Diário Oficial da União a Portaria MEC nº 233/2018 (em substituição à Portaria MEC nº 142/2016)	2018	Por intermédio da qual o MEC instituiu o Comitê Permanente de Avaliação de Custos na Educação Básica do Ministério da Educação (CPACEB). Ficou extinta, portanto, a Comissão de Implementação do CAQ/CAQi e passou a existir o novo Comitê
Parecer CNE/CEB nº 3/2019	2019	O Parecer CNE/CEB nº 3/2019 reexamina o Parecer CNE/CEB nº 8/2010. A Conselheira Maria Helena Guimarães de Castro (Relatora) revoga o Parecer CNE/CEB nº 8/2010 e a Câmara de Educação Básica aprova, por unanimidade, o voto da relatora.

Fonte: Adaptado de Brasil (2019a).

Com a apresentação do “Quadro 14”, verificou-se que a luta para concretizar o CAQi e o CAQ, como mecanismos de políticas de financiamento da educação básica pública, ganhou ênfase no ano de 2010 com a Conferência Nacional de Educação (Conae). E junto ao termo de Cooperação entre a Campanha e o CNE culminou no Parecer CNE/CEB n.º 8/2010, aprovado em 5 de maio de 2010.

O Parecer CNE/CEB n.º 8/2010, nunca homologado pelo MEC, baseia sua argumentação para a criação de um padrão custo/aluno em três eixos, sendo eles: a educação como vetor para o desenvolvimento humano; os resultados educacionais apontados por alguns instrumentos de avaliação; e os desafios que a educação

enfrenta para alcançar um padrão mínimo de qualidade, dentre os quais destacam-se a desvalorização da carreira docente, a ampliação do financiamento da educação e a desorganização da gestão (BRASIL, 2010).

Diante disso, o objetivo do Parecer CNE/CEB n.º 8/2010 era regulamentar a implementação do CAQi com todos os aparatos legais propostos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/96. Para tanto, apresentou os fatores que mais impactam no cálculo do CAQi e os valores ideais para que se atinja um padrão mínimo de qualidade. Para realizar o cálculo e estabelecer um valor real do custo/aluno, considera-se: o tamanho da escola/Creche, a jornada, a relação alunos/turma ou alunos/professor, a valorização dos profissionais do magistério, incluindo salário, plano de carreira e formação inicial e continuada (BRASIL, 2010). Para a realização desta pesquisa, serão aprofundados os estudos quanto ao salário e à carreira compatíveis com a responsabilidade dos profissionais da educação, assunto que será abordado na “Seção 5”.

O ano de 2019⁴³ não foi um ano favorável para o CAQi e CAQ, visto que a Portaria CNE/CEB nº 4, de 29 de janeiro de 2019, extinguiu a comissão constituída para analisar o financiamento da educação e a proposta do Custo Aluno Qualidade Inicial a ser utilizado como índice para a adoção das políticas, visando melhoria da qualidade do ensino no Brasil (BRASIL, 2019).

Além da extinção da comissão, após anos de morosidade no MEC, o Parecer CNE/CEB nº 8/2010 foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2019, tendo voto contrário dado pela Conselheira Maria Helena Guimarães de Castro – Relatora, de maneira que o Parecer CNE/CEB nº 8/2010 foi revogado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica, em 26 de março de 2019.

O CAQi e o CAQ, diante do contexto retratado, deparam-se com obstáculos de efetivação determinados pela ausência de comprometimento do governo em fixar um custo/aluno; contudo ambos mecanismos permanecem presentes no PNE (2014-2024) como estratégias para o alcance da Meta 20, como é possível verificar no “Quadro 15”:

Quadro 15 - Meta 20 e as estratégias que envolvem o CAQi e o CAQ

⁴³O recorte temporal desta pesquisa compreende os anos de 2014 a 2018, todavia, no ano de 2019, ocorreram mudanças nas configurações políticas que influenciaram diretamente o objeto de estudo, sendo necessário, em alguns momentos, ir além do recorte temporal previsto.

Meta 20	Estratégias
<p>Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.</p>	<p>20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ;</p>
	<p>20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;</p>
	<p>20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal;</p>
	<p>20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ.</p>

Fonte: Adaptado de Brasil (2014).

Os prazos estabelecidos pelo PNE (2014-2024) para a efetivação do CAQi e do CAQ não foram cumpridos até o momento e tampouco há perspectiva de sua concretização. Esses são os reflexos de um país neoliberal, no qual as políticas de financiamento para a educação não fazem parte das prioridades do governo.

Essas ações são reverberações das medidas propostas no Programa apresentado pelo PMDB, em 2015, bem como das medidas advindas da Emenda Constitucional nº 95/2016, aprovada com o discurso de que a solução para a crise do capitalismo deve partir da redução dos gastos públicos. Nesse sentido, salienta-

se que os investimentos realizados para o setor educacional estão garantidos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), mas a Emenda limita esses investimentos e rompe com a própria CF, o que significa um retrocesso social e uma contradição alarmante. Os recursos destinados para a educação baseiam-se na receita líquida de impostos, garantida pela CF de 1988, e o salário-educação que se refere à contribuição recolhida pelas empresas (MARTINS, 2017).

O Novo Regime Fiscal resultou em mais um retrocesso de congelamento de recurso da educação e saúde para investir em outros setores e, portanto, não soluciona os problemas econômicos vividos no país. O objetivo dessa redução é destinar os recursos utilizados nos setores sociais para pagamento da dívida externa. Uma jogada prejudicial, na qual as decisões desencadeadas por interesses econômicos internacionais transformam o país em uma marionete nas mãos do capital internacional, um berço para a exploração, em que “[...] o setor privado é o modelo de ser emulado e o setor público deve ser empreendido à sua imagem” (BALL, 2014, p. 65).

Trata-se de decisões tomadas em um cenário pós-golpe, no qual se intensificaram os ajustes estruturais neoliberais e reduziu-se a intervenção do Estado nos serviços públicos, o que causou o desmantelamento das políticas sociais que estavam em curso no governo anterior, ou seja, ações que resultaram no congelamento dos gastos para setores sociais, como educação e saúde, para os próximos 20 anos.

A EC nº 95 trouxe consequências para o financiamento da educação da REMP, de Maringá-PR, e para expor essas consequências, esta pesquisa analisa os dados de 2017 e 2018 em relação aos investimentos recebidos pelo Governo Federal, a fim de apurar o valor do repasse do Fundeb e os recursos provenientes que recebem para a manutenção de programas, como o Salário Educação, PDEE e Brasil Carinhoso.

O ajuste estrutural de caráter neoliberal resultou em cortes para o financiamento da educação, como será demonstrado a seguir. Os impactos dessas políticas austeras nas políticas sociais acarretaram o desmantelamento dos serviços sociais e as consequências recaíram sobre o público atendido, que depende delas para sobreviver, pois vive em uma situação de vulnerabilidade e dependência dos serviços públicos.

Nos anos de 2014 a 2018, houve um aumento nas matrículas nos CMEIs de Maringá-PR, na faixa etária de 0 a 3 anos, compreendendo o atendimento da Creche. Além disso, percebeu-se uma oscilação na faixa Pré-Escolar e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, como podemos verificar no quadro a seguir:

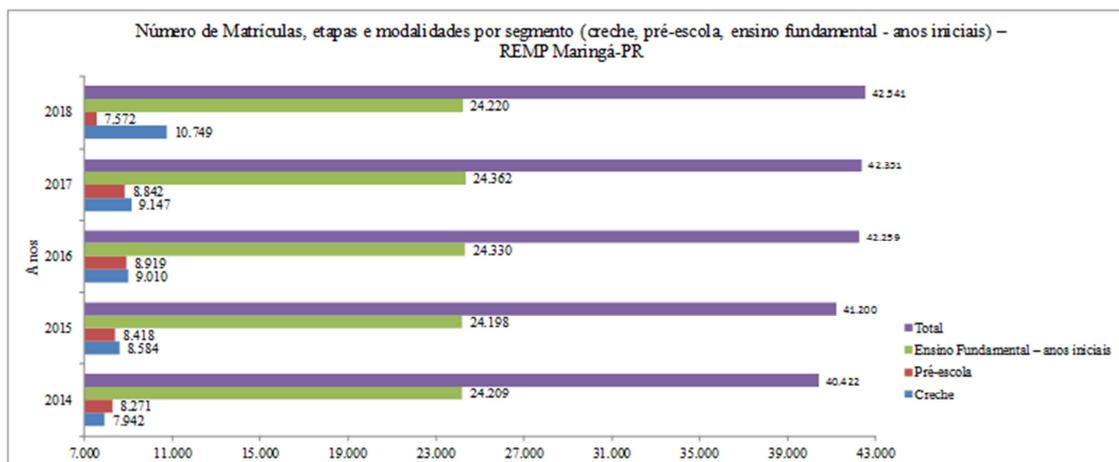
Quadro 16 - Número de Matrículas, etapas e modalidades por segmento (creche, pré-escola, ensino fundamental - anos iniciais) – REMP Maringá-PR

Etapas e modalidades por segmento	2014	2015	2016	2017	2018
Creche	7.942	8.584	9.010	9.147	10.749
Pré-escola	8.271	8.418	8.919	8.842	7.572
Ensino Fundamental – anos iniciais	24.209	24.198	24.330	24.362	24.220
Total	40.422	41.200	42.259	42.351	42.541

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais, 2019.

Com base no quadro anterior, identifica-se um crescimento no total de matrículas na REMP de Maringá-PR que pode ser melhor visualizado por meio do Gráfico 2:

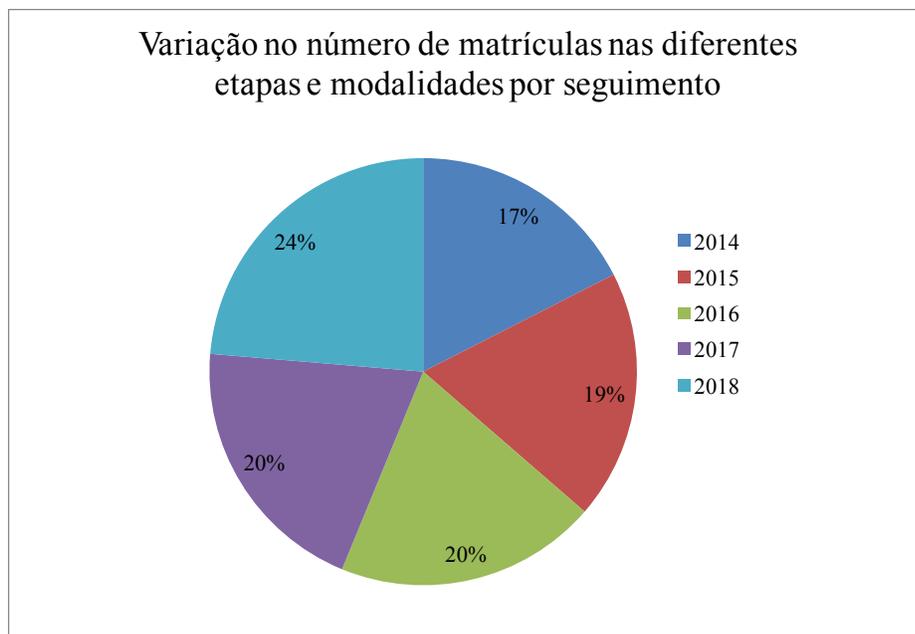
Gráfico 2 - Número de Matrículas, etapas e modalidades por segmento (creche, pré-escola, ensino fundamental - anos iniciais) – REMP Maringá-PR



Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais (2019).

Pode-se constatar que houve uma variação percentual de crescimento das matrículas nesse período (2014-2018), sendo:

Gráfico 3 – Variação no número de matrículas nas diferentes etapas e modalidades por seguimentos



Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais (2019).

A Frente Nacional de Prefeitos (FNP) publicou, no ano de 2019, o anuário Multi Cidades: Finanças dos municípios do Brasil (2019), que “[...] demonstra que as despesas com as áreas sociais (saúde, educação e assistência social) responderam por 55,3% de toda a despesa pública dos municípios brasileiros” (FNP, 2019, p. 3). O documento apresenta, por meio de tabelas, as evoluções da receita dos municípios e para a educação, em que os valores apresentados já são contabilizados com os descontos do Fundeb, no entanto “Os valores recebidos do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), do Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e da quota-parte municipal no Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (QPM-ICMS) estão publicados integralmente, sem os descontos do Fundeb” (FNP, 2019, p. 6).

De acordo com o anuário, houve um crescimento das despesas com a educação dos municípios do Brasil, de modo que um aumento real de 3,7% é apresentado no anuário, passando de R\$ 157,76 bilhões, em 2017, para R\$ 163,55 bilhões, em 2018. Além disso, destaca-se a importância do repasse dos valores do Fundeb, que correspondem a 55,7% do total dos recursos encaminhados à área nos

municípios. Entre os *rankings* apresentados no documento, há um demonstrativo da receita total do município de Maringá-PR, que compreende os anos de 2014 a 2018, conforme é possível verificar no Quadro 17.

Quadro 17 – Demonstrativo da Receita total 2014-2018

População 2018	2014	2015	2016	2017	2018	Variação 2017/2018	Receita total per capita 2018
	Em R\$ mil - IPCA médio de 2018					Em %	Em R\$
417.010	1.274.799,6	1.304.954,0	1.322.131,7	1.310.907,8	1.590.772,3	21,3	3.814,71

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O município de Maringá-PR ocupa a 41º, de um total de 399 municípios, posição no *ranking* total de despesas dos municípios avaliados, com uma população estimada em 417.010 habitantes, com uma receita total no valor de R\$ 1.590.772.305,85, ocupando o 56º lugar como a cidade mais populosa do país (FNP, 2019).

O contexto pós-golpe caracterizou-se por crises e instabilidades na política, decorrentes de mudanças no âmbito econômico e social. O período conturbado teve como resultado as mudanças nos investimentos dos serviços públicos educacionais. Com relação ao repasse do Fundeb, para a REMP de Maringá-PR, entre os anos de 2014 e 2018, pode-se observar no quadro abaixo que houve um aumento.

Quadro 18 – Repasse do FUNDEB para o município de Maringá (2015-2020)

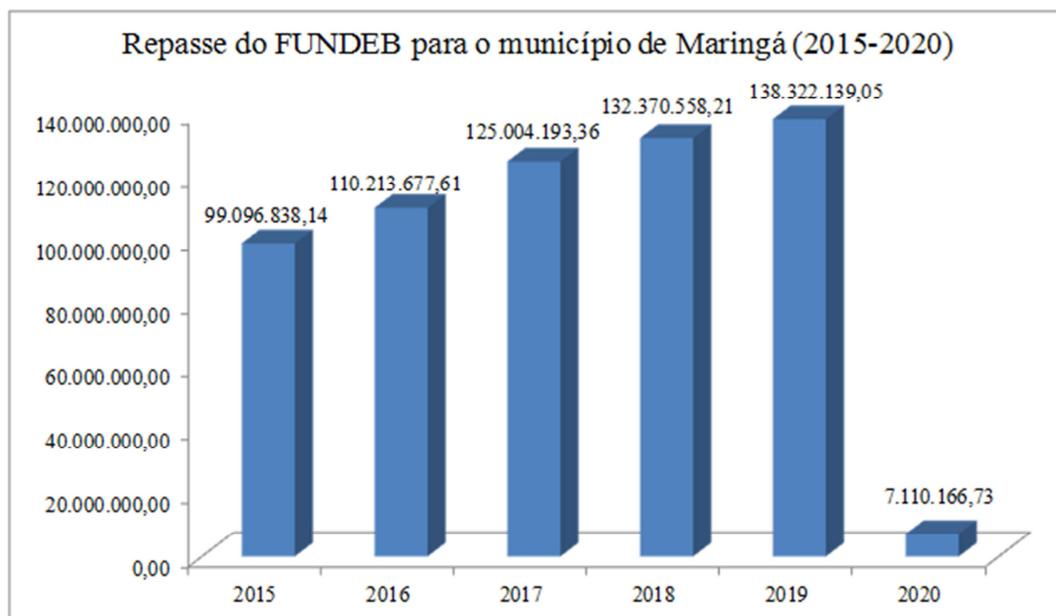
UF	MUNICÍPIO	ANO	TRANSFERÊNCIA	VALOR CONSOLIDADO	CÓDIGO IBGE	CÓDIGO SIAFI
PR	MARINGÁ	2015	FUNDEB	R\$ 99.096.838,14	4115200	7691
PR	MARINGÁ	2016	FUNDEB	R\$ 110.213.677,61	4115200	7691
PR	MARINGÁ	2017	FUNDEB	R\$ 125.004.193,36	4115200	7691
PR	MARINGÁ	2018	FUNDEB	R\$ 132.370.558,21	4115200	7691
PR	MARINGÁ	2019	FUNDEB	R\$ 138.322.139,05	4115200	7691
PR	MARINGÁ	2020	FUNDEB	R\$ 7.110.166,3*	4115200	7691

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Tesouro Nacional: transferências para municípios (2020)⁴⁴ *Referente à parcela de janeiro/2020.

⁴⁴ Dados disponíveis no Portal do Tesouro Nacional. Disponível em <<http://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2600:1>> Acesso em 09 fev. 2020.

No Gráfico 4 pode-se constatar a variação do repasse do FUNDEB para Maringá-PR

Gráfico 4 - Variação do valor concedido pelo FUNDEB ao município de Maringá (2015-2020)

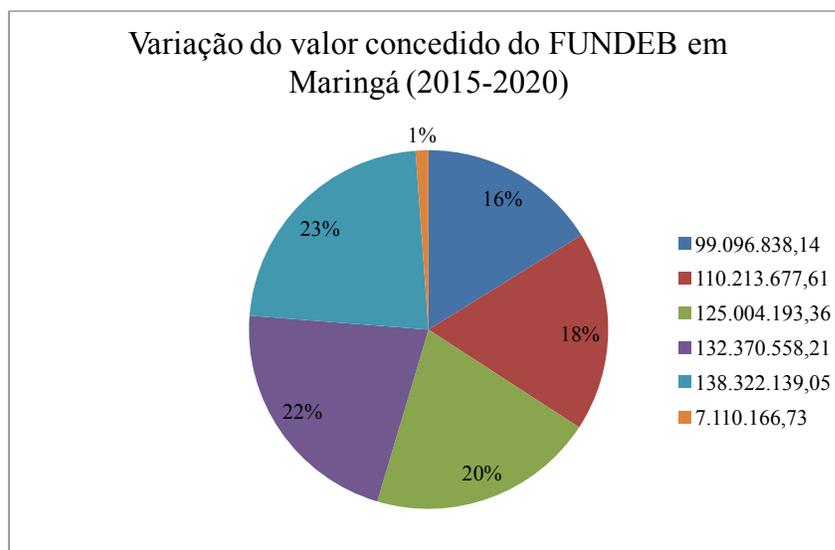


Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Tesouro Nacional: transferências para municípios (2020)⁴⁵ *Referente à parcela de janeiro/2020.

Bem como podemos verificar a porcentagem que esse repasse representa:

⁴⁵ Dados disponíveis no Portal do Tesouro Nacional. Disponível em <<http://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2600:1>> Acesso em: 09 fev. 2020.

Gráfico 5 – Porcentagem da variação do valor concedido do FUNDEB em Maringá (2015-2020)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Tesouro Nacional: transferências para municípios (2020)⁴⁶ *Referente à parcela de janeiro/2020.

Pelos dados alcançados no Tesouro Nacional e conforme os gráficos anteriormente apresentados constata-se que o repasse do Fundeb teve um aumento gradativo, ainda que insuficiente para os resultados de uma educação de qualidade almejados. Isso leva a entender que é preciso um estudo quanto ao crescimento de matrículas e sua relação com o repasse, o que pode estar relacionado também com o mecanismo de conveniamento.

O salário-educação foi criado, por meio da Lei nº 4.440/1964, objetivando a efetuação das despesas com a educação básica, especificamente o Ensino Fundamental, tendo como base de cálculo 2% do Salário Mínimo local, por empregado, mensalmente. No ano de 1975, mediante o Decreto-Lei nº 1.422/1975 e o Decreto nº 76.923/1975, a alíquota passou a ser 2,5% do salário de contribuição das empresas⁴⁷, cálculo que perdura até o momento. A arrecadação do salário-educação é responsabilidade da Secretaria da Receita Federal do Brasil (RFB),

⁴⁶ Dados disponíveis no Portal do Tesouro Nacional. Disponível em < <http://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2600:1>> Acesso em: 09 fev. 2020.

⁴⁷ O universo de contribuintes do salário-educação é formado pelas empresas vinculadas à Previdência Social, atualmente definidas como toda e qualquer firma individual ou sociedade que assume o risco de atividade econômica, urbana ou rural, com fins lucrativos ou não, bem como as empresas e demais entidades públicas ou privadas (§ 3º do art. 1º da Lei nº 9.766/1998).

assim como a fiscalização e cobrança dessa contribuição social, por via da Lei nº 11.457/2007.

A Lei nº 10.832/2003 organizou a repartição do montante arrecadado pelo salário-educação da seguinte forma:

a) 10% da arrecadação líquida fica com o próprio FNDE, que a aplica no financiamento de projetos, programas e ações da educação básica; b) 90% da arrecadação líquida é desdobrada e automaticamente disponibilizada aos respectivos destinatários, sob a forma de quotas, sendo: quota federal – correspondente a 1/3 dos recursos gerados em todas as Unidades Federadas, que é mantida no FNDE, que a aplica no financiamento de programas e projetos voltados para a educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis socioeducacionais entre os municípios e os estados brasileiros; quota estadual e municipal – correspondente a 2/3 dos recursos gerados, por Unidade Federada (Estado), a qual é creditada, mensal e automaticamente, em contas bancárias específicas das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, na proporção do número de matrículas, para o financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica (art. 212, § 6º da CF) (FNDE, 2019, p.2-3).

Portanto o salário-educação é uma contribuição social destinada à educação básica pública, cujos recursos devem ser destinados a programas, projetos e ações para o desenvolvimento do ensino. No entanto, no ano de 2019, senadores apresentaram a PEC nº 110/2019, na qual apresentam como proposta a reestruturação de todo o sistema tributário brasileiro, a fim de simplificar o atual sistema e, assim, “[...] permitindo a unificação de tributos sobre o consumo e, ao mesmo tempo, reduzindo o impacto sobre os mais pobres. Aumenta-se gradativamente os impostos sobre a renda e sobre o patrimônio e melhora-se a eficácia da arrecadação, com menos burocracia” (PEC nº 110/2019 – BRASIL 2019).

Para tais fins serão:

[...] extintos 9 tributos (IPI, IOF, PIS/Pasep, Cofins, Salário-Educação, CicieCombustíveis, todos federais, ICMS estadual e o Imposto sobre Serviços – ISS municipal). No lugar deles, é criado um imposto sobre o valor agregado de competência estadual, chamado de Imposto sobre Operações com Bens e Serviços (IBS), e um imposto sobre bens e serviços específicos (Imposto Seletivo), de competência federal.

Outra situação que compõe o quadro de retrocessos e contingenciamentos, que vivenciamos na destinação de recursos para a educação pública, apresenta-se em pleno momento de escrita e descortinar desta pesquisa. Trata-se do Projeto de

Lei nº 5965 de 2019 (BRASIL, 2019)⁴⁸, que propõe alterações legais quanto à destinação dos recursos da contribuição social Salário Educação, ou seja, de programas financiados por meio desse recurso. Em linhas gerais, Araújo (FINEDUCA, 2019) explica que esse PL, em consonância com a PEC nº 188 de 2019, denominada como Pacto Federativo, promoverá uma mudança pretendida pela União. Para o autor, “[...] na PEC 188/2019 tem uma mudança sutil no inciso VII do artigo 208, de onde seria retirada a palavra “suplementar”, retirando com isso a obrigação da União de apoiar estados e municípios nos programas de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (FINEDUCA, 2019, p. 01).

Para 2020, a previsão é de arrecadar 23 bilhões com o salário-educação, sendo que para os estados e municípios seriam destinados cerca de 13,0 bilhões e 9,2 bilhões financiarão os programas suplementares: Programa Nacional de Alimentação Escolar (4,1 bilhões), Programa de Livros Didáticos (2,3 bilhões), Programa Dinheiro Direto na Escola (1,8 bilhão) e Programa Nacional de transporte Escolar (720 milhões). O PDDE trata de um envio direto de recurso para a manutenção e despesas cotidianas, não dependendo de decisões locais. A proposta presente no PL nº 5965, de 2019, é repassar esse recurso diretamente para os estados e municípios.

Nas análises de Araújo (FINEDUCA, 2019), à primeira vista, pode parecer uma medida descentralizadora, posto que são estes entes federados que são responsáveis pela provisão dos serviços educacionais. Todavia, é por meio da suplementação e função redistributiva que a União combate as desigualdades existentes dentro da Federação brasileira. Nesse sentido, o repasse de recursos direto para os estados e municípios terá, potencialmente, duas consequências danosas:

- a) Quebra da possibilidade de se usar recursos para diminuir as desigualdades regionais;
- b) Descontinuidade de programas em determinadas localidades, posto que a decisão de manter o programa ou a quantidade anterior ficará descentralizada.
- c) Descompromisso da União com sua obrigação para com demais entes.

⁴⁸ Começou a tramitar na Câmara dos Deputados, em 12 de novembro de 2019, tendo como autor o Deputado Kim Kataguiri (DEM/SP), um dos fundadores do Movimento Brasil Livre (MBL).

Porém, a situação não se restringe a essa problemática, visto que restam os demais recursos do FNDE e junto com a PEC nº 188/2019 também tramita PEC nº 187/2019, que extingue os fundos, dentre eles, o Fundo Social. Araújo (FINEDUCA, 2019) pondera que a PEC nº 187 de 2019, denominada PEC dos fundos públicos, revisa 281 fundos públicos e propõe que o superávit financeiro das fontes de recursos dos referidos fundos públicos sejam utilizados para amortização da dívida pública do respectivo ente, como ressalta:

Segundo a justificativa, somente para a União, a PEC 187 permite extinguir cerca de 248 fundos. O impacto estimado é que seja desvinculado cerca de “R\$ 219 bilhões, que poderão ser utilizados na amortização da dívida pública da União” (FINEDUCA, 2019, p. 04)

Salienta-se que as duas fontes, o Fundo Social e o Salário Educação estão sendo atingidos por retrógradas proposições, na visão do autor, por conta das PECs enviadas pelo governo. Juntas representam 53% dos recursos da autarquia, da qual “seus valores só podem ser utilizados em custeio e investimento, são as fontes financiadoras dos programas que garantem melhoria de insumos para a educação básica” (p. 04). Diante disso, o autor destaca que:

O restante do dinheiro do fundo social direcionado a educação, 4 bilhões em 2019, tem sido usado para custear atividades nas universidades e institutos federais, que também serão afetados. O outro aspecto do PL diz respeito a remeter para cada ente federado a definição do percentual de alimentos oriundos da agricultura familiar. Tal medida, se aprovada por esta Casa, representaria um verdadeiro retrocesso. E, em tempos de dificuldades econômicas, um desastre para a sobrevivência de milhões de pequenos produtores rurais, todos beneficiados pela regra introduzida pela Lei nº 11497 de 2009.

Portanto, mediante Araújo (FINEDUCA, 2019), o PL e a PEC representam a proposta de retirada da participação da União no financiamento de programas que são considerados fundamentais para combater as desigualdades. Se vigorar essa aprovação, o país enfrentará drásticas medidas de precarização no atendimento da alimentação, do transporte, manutenção de escolas e na destinação de livros, o que prejudicará ainda mais o alcance da qualidade educacional no país.

4.3. Questões sobre o monitoramento da Meta 20 no PNE (2014-2024)

Esta subseção tem por objetivo apresentar o aparato legal que organiza a Educação Básica no Brasil, a fim de demonstrar a composição da legislação educacional e os caminhos delineados pelas políticas educacionais no atual Plano Nacional de Educação, em especial, a estratégia 20.6 presente na Meta 20.

A educação é um direito constitucional como estabelece o “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), que ao longo da história, teve muitos obstáculos e enfrentamentos a serem superados.

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, por garantir o direito de todos à educação, entre outros ganhos setoriais, determina, no Art. 208, o dever do Estado com a organização da Educação Básica, etapa obrigatória e ofertada gratuitamente na faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. A organização da educação estabelecida pela CF/88 é designada da seguinte maneira:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996), § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009), § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988).

O direito à educação garantido constitucionalmente também se estabelece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.3.94/96:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A CF/88, a LDB e o PNE são os principais amparos legais da educação, sendo a Constituição Federal a principal fonte da qual decorrem normas gerais para a estruturação do sistema educacional, compreendido em seus três entes federados: União, Estados e Municípios. Nesses três âmbitos, existem órgãos responsáveis pela organização da educação e seu funcionamento, de modo que no âmbito federal, há o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao passo que em nível estadual, existem a Secretaria Estadual de Educação (SEE) e o Conselho Estadual de Educação (CEE) e, por fim, em nível municipal, existem a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME).

Diante da organização da educação, é imprescindível que as políticas educacionais sejam executadas para o desenvolvimento de cada etapa da educação, portanto,

O papel dos diferentes poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) em relação às políticas é diverso e dinâmico. Se pensarmos na Constituição brasileira como uma expressão dos direitos políticos e sociais de uma nação, nela vamos encontrar as bases das diferentes políticas. Assim, ao estabelecer que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” (Constituição de 1988, Art. 205), o Legislativo aponta um caminho a ser seguido pelo Executivo, ao qual cabe assegurar, através de ações específicas, o cumprimento deste direito social. Em princípio as grandes linhas da educação se expressam em leis, por isso a legislação é importante matéria no estudo da estrutura e do funcionamento do ensino. Mas, é oportuno registrar, as leis não bastam. É preciso cumpri-las. Daí a importância do Judiciário, que zela pelo cumprimento da lei maior – a Constituição – e de seus instrumentos correlatos e reguladores (VIEIRA, 2015, p. 14).

Há uma preocupação em relação ao cumprimento da Meta 20 do PNE - Lei nº 13.005/2014, diante de um cenário de contingenciamentos e da EC nº 95 que aplica o teto de gastos, entre outras medidas de austeridade por parte do governo; assim,

é imprescindível acompanhar os documentos de monitoramento do Plano, a fim de averiguar o cumprimento, ou não, das metas estabelecidas.

Cabe salientar que, no processo de formulação da política educacional, embates e enfrentamentos se estabelecem com o setor privado. O binômio público versus privado intensifica-se e promove meios para o financiamento público atender aos interesses do mercado. Sobre esse aspecto, identifica-se na legislação educacional a presença de demarcações que favorecem o público-não estatal, conforme Paiva explicita “[...] Não há uma separação absoluta entre normas públicas e privadas, pelo contrário, elas se comunicam, muitas vezes encontramos regras de direito público aplicável ao direito privado e preceitos privados envolvendo o público (PAIVA, 2016, p. 120). Portanto, não há separação entre o público e o privado nas ciências jurídicas, que permeiam a forma de elaboração das leis. Cabe ao Estado, mediante sua competência, encaminhar ações, atividades, deliberações que poderão beneficiar a iniciativa privada. Tal aspecto, comprova a presença da relação entre o público e o privado e os mecanismos de financiamento público destinados a esta iniciativa.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 25 de junho de 2014, pela Lei nº 13.005 de 2014, trouxe novos desafios a serem superados e também aqueles que já constavam no Plano Nacional de Educação (2001-2010), que vigorou até 2010, pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O atual PNE (2014-2024) foi considerado um articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE), efeito da Emenda Constitucional nº 59/2009, ratificada no PNE e confirmado na CONAE-2014. O PNE tem o papel central na “[...] normatização, cooperação, coordenação e regulamentação dos sistemas de ensino (federal, distrital, estaduais e municipais)” (CONAPE, 2018, p. 7), além de visar garantir o financiamento da educação básica pública.

O contexto de elaboração do PNE 2014-2024 projetou a construção de um SNE e o aumento do financiamento para a educação, desafio ainda enfrentado anos após a estruturação do Plano. A composição do PNE 2014-2024 contou com as efetivas discussões realizadas, entre elas, as Conferências Nacionais de Educação (Conaes), de 2010 e 2014, que colaboraram para criação das políticas educacionais e do novo Plano (DOURADO, 2016, p. 19). O atual PNE define e regula os caminhos traçados para a educação, por meio de diretrizes, e são elas:

Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo ; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, on-line).

A fim de alcançar o planejado, foi elaborado um guia com Metas e Estratégias que visam elevar a educação ao padrão mínimo de qualidade almejado,

Esse formato de plano chamou a atenção pelos seguintes aspectos: a) redução drástica do número de metas em relação ao plano anterior; b) ausência de diagnóstico da situação educacional; e c) limitação da meta relativa aos recursos para educação (SAVIANI, 2016, p. 327).

Foram muitos os debates referentes ao PNE e, com base nessas discussões e no material produzido na CONAE 2010, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o projeto do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que foi encaminhado ao Congresso Nacional, em 15 de dezembro, pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), como Projeto de Lei nº 8.035/2010.

Desde o Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, foram três anos e meio até que a Lei nº 13.005, de 2014, fosse sancionada, após debates e discussões acerca do novo Plano, tendo em vista que “[...] a norma sancionada não só sintetizava os consensos possíveis em torno das prioridades da agenda educacional brasileira, como também se constituía em elemento simbólico de renovação das expectativas de que era chegado o momento de um plano nacional que norteasse, de fato, a educação brasileira” (GOMES, 2017, p. 11).

Embora o Plano tenha sido apresentado de forma mais enxuta em relação ao anterior, demonstra ser mais ambicioso no quesito da ampliação ao acesso e à melhoria da qualidade em educação, da Educação Básica ao Ensino Superior, além de apresentar:

A meta relativa ao financiamento, com a aprovação de investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 10% do produto interno bruto até o final do decênio, apoiada na definição e implantação de um Custo Aluno-Qualidade (CAQ), foi celebrada como uma grande conquista para tirar as demais metas do papel. Sabia-se, porém, que o mais difícil ainda estava por vir (GOMES, 2017, p. 11).

O Plano aprovado contém 20 Metas e 254 Estratégias e para a efetivação dessas é preciso que os entes federados elaborem os seus planos de educação, até um ano após a aprovação da LEI nº 13.005/14, visto que “A elaboração dos planos de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios deve contar com a participação da comunidade educacional e da sociedade civil” (AMARAL; DOURADO; AZEVEDO *et al*, 2016, p.13). No decorrer da Lei, é determinado no Art. 8º que

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014, on-line).

O PNE é uma Lei de âmbito nacional e seus dispositivos devem ser cumpridos por todas as instâncias federativas, União, estados, Distrito Federal e municípios (SAVIANI, 2016); ademais, vale a ressalva de que o Plano estabelece prazos para o cumprimento das metas que são acompanhadas pelos órgãos citados acima, além disso, há um sítio eletrônico⁴⁹ nominado de Observatório do Plano Nacional de Educação que acompanha o percurso e o cumprimento da Lei.

Considera-se que as Metas estabelecidas carecem de comprometimento por parte do governo para executá-las, porém o que ocorre desde a elaboração do PNE é um cenário de incertezas, uma vez que a EC nº 95 frustra “Medidas estruturantes para colocar o plano em marcha, como a instituição do Sistema Nacional de Educação e a implantação do Custo Aluno-Qualidade, pouco avançaram, o que fragiliza o cumprimento do conjunto de vinte metas” (GOMES, 2017, p. 13). A análise de Saviani (2016) também corrobora o mesmo entendimento:

A lógica que presidiu a proposta do MEC para o PNE 2001-2011 foi, como se assinalou, a da racionalidade financeira. Compreende-se, então, porque o socorro aos bancos teve precedência sobre o

⁴⁹Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/plano-nacional/#legislacao>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

socorro às escolas. No tocante ao novo PNE (2014-2024), essa mesma lógica também se faz presente, mas com uma nova determinação ligada à ideologia empresarial da responsabilidade social que coloca como eixo das ações a serem implementadas pelo Plano Nacional de Educação a ênfase na busca de resultados conforme uma noção de qualidade aferida por testes padronizados aplicados em larga escala. [...] A referida lógica explica-se pela própria estrutura da sociedade capitalista que subordina invariavelmente as políticas sociais à política econômica [...]. Nas condições atuais, em que a estrutura econômica assume a forma do capitalismo financeiro, a racionalidade financeira passa a comandar as políticas de modo geral e, conseqüentemente, também as políticas sociais, dando origem à abordagem neoliberal das políticas públicas (SAVIANI, 2016, p. 345).

É nessa perspectiva economicista que as políticas educacionais são construídas, de forma que o PNE representa além de uma Lei que tem sido descartada, é um instrumento articulador que objetiva orientar as políticas educacionais, a fim de evitar descontinuidades nesse cenário, porém o que se verifica são medidas que caminham na contramão do que é posto no Plano, e mais uma vez, frustram o cumprimento das Metas e Estratégias e inviabilizam a implementação do padrão mínimo de qualidade; o PNE representa apenas uma carta de intenções, como já afirmavam Valente; Romano (2002), ao se referir às propostas do PNE anterior. Todavia, os mesmos autores chamavam a atenção para que o Plano persistisse como:

[...] um guia indispensável para todos os que querem lutar contra o neoliberalismo na educação, no interior das escolas, nas ruas ou no Estado. É fundamental prosseguir a luta em favor de um verdadeiro PNE, ligado à sociedade brasileira, nas disputas em torno dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, bem como na organização das reivindicações educacionais do povo e das demandas dos profissionais da educação. A articulação dos movimentos sociais, o conhecimento detalhado da realidade e a disputa global de propostas e projetos parecem ser o caminho mais profícuo para a continuidade da luta por uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade social para todos, no Brasil (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 107).

Os dados de monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), sobretudo no que se refere à Meta 20 do atual PNE (2014-2024), apresentam-se em documentos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio da Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE), no qual o desígnio é corroborar o cumprimento das metas propostas pelo plano. A publicação dos relatórios de Monitoramento das Metas do PNE ocorre a

cada dois anos, conforme estabelece a Lei nº 13.005/2014, no Art. 5º § 2º, segundo o qual: “A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas [...]” (BRASIL, 2014, on-line).

O acompanhamento dos Relatórios de Monitoramento do PNE é relevante para o meio acadêmico, pois proporciona momentos de discussões que incitam a permanecer pesquisando e acompanhando a efetivação, ou não, da política. Além disso, existem sítios eletrônicos institucionais que vêm monitorando a lei com análises, e são eles: Observatório do PNE, Movimento Todos pela Educação, De olho nos Planos, PNE em Movimento, do Ministério da Educação⁵⁰. Os relatórios são organizados pelo Inep e resultam do processo de organização do monitoramento que se desenvolve da seguinte maneira, conforme o “Quadro 19” exemplifica:

Quadro 19 - Estudos, monitoramento contínuo e avaliações periódicas para o monitoramento do PNE (2014-2024)

Estudos	Instâncias de monitoramento e avaliação do PNE	Resultados
Inep publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas do PNE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ministério da Educação (MEC); 2. Comissão de Educação da Câmara e do Senado; 3. Conselho Nacional de Educação (CNE); 4. Fórum Nacional de Educação. 	As instâncias de monitoramento e avaliação do PNE publicarão em seus sítios eletrônicos os resultados do monitoramento contínuo e das avaliações periódicas que realizarem.

Fonte: Adaptado de Dired/Inep (2014).

É importante destacar que, até a presente data, foram realizados dois processos de monitoramento e constam disponíveis os resultados no site do Inep, por meio dos seguintes documentos: “1º Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE: Biênio 2014-2016” e “2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE-2018”, publicados em 2016 e 2018.

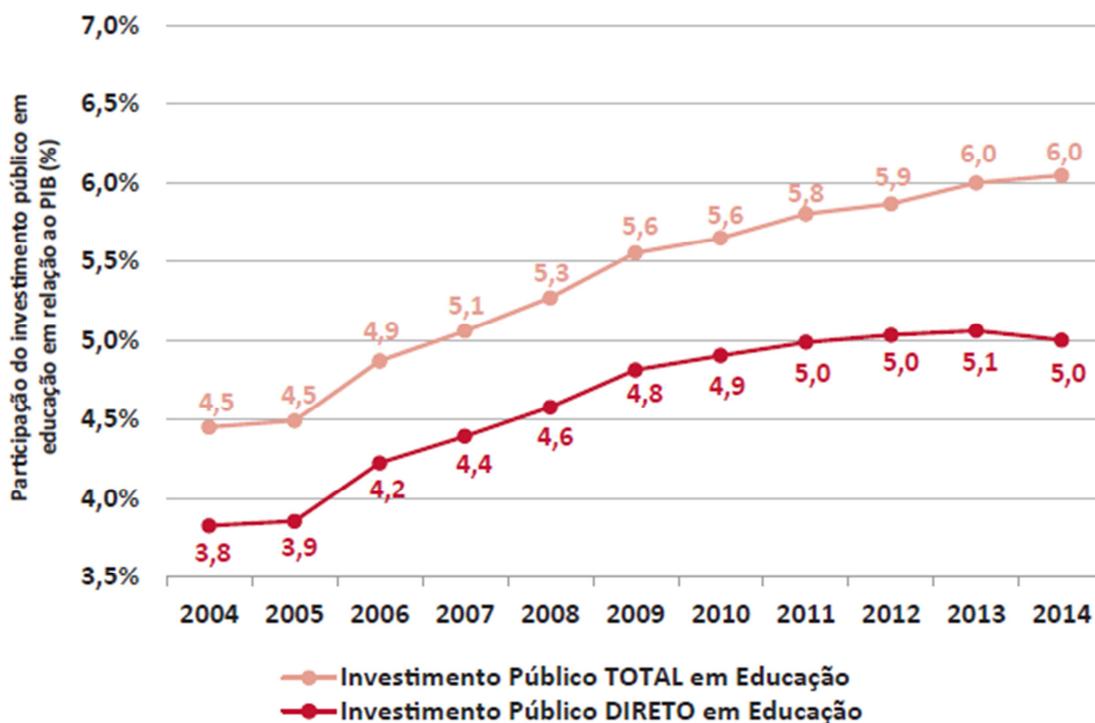
⁵⁰Observatório do PNE: <www.observatoriodopne.org.br/>; Movimento Todos pela Educação: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/>>; De Olho nos Planos: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/>>; PNE em Movimento: <<http://pne.mec.gov.br/>>.

No documento “1º Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE: Biênio 2014-2016” (BRASIL. INEP, 2017), são encontrados os dados da evolução dos investimentos em educação, com vistas a acompanhar se está atingindo o crescimento de, no mínimo, se investir 7% do PIB até 2019 (final do quinto ano de vigência do PNE 2014-2024) e 10% até 2024 (término da vigência do PNE). O indicador utilizado para a análise dessa meta é o “Indicador 20: Razão entre investimento público total em educação e produto interno bruto (PIB)” (BRASIL. INEP, 2017, p. 439), com base nas recomendações metodológicas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para fins de comparabilidade internacional. Com relação a essa análise, no período 2014-2016, o monitoramento destacou:

[...] contínua tendência de crescimento ao longo da última década, atingindo 6,0% no ano de 2014. Cabe ressaltar que os percentuais de toda a série histórica foram revistos, em virtude de o IBGE ter divulgado novos valores para o PIB após a implantação da nova metodologia de cálculo adotada a partir de 2015 (BRASIL. INEP, 2017, p.440).

Dados revelaram um aumento contínuo do percentual de investimento do PIB brasileiro na educação, como se pode visualizar no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Estimativa do percentual do investimento público total e direto em educação, em relação ao produto interno bruto (PIB) – Brasil – 2004-2014



Fonte: BRASIL. INEP, 2017, p. 441. Elaborado pela Direde/Inep com base em dados fornecidos pela Deed/Inep.

Esse aumento também se expressa nos valores repassados, quando se expõe a totalidade do investimento em educação no país, conforme se apresenta no período de 2004 a 2014, conforme a tabela 1:

Tabela 1 - Investimento público total em educação e produto interno bruto (PIB), em valores constantes de 2014 – Brasil – 2004-2014

Descrição	Valores em bilhões (R\$)										
	Ano										
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Investimento											
TOTAL em educação	149,2	155,1	176,6	200,7	228,9	244,2	277,5	302,9	316,0	337,7	343,8
PIBpm	3.350,4	3.452,3	3.625,9	3.968,9	4.343,6	4.396,0	4.913,2	5.221,5	5.387,2	5.630,7	5.687,3
Indicador	4,5%	4,5%	4,9%	5,1%	5,3%	5,6%	5,6%	5,8%	5,9%	6,0%	6,0%

Fonte: BRASIL. INEP, 2017, p. 441. Elaborado pela Dired/Inep, com base em dados fornecidos pela Deed/Inep. Valores deflacionados pelo IPCA/IBGE.

O monitoramento efetuado no período 2014-2016 evidenciou que, nos dois primeiros anos de aprovação do atual PNE, houve um discreto aumento no investimento educacional, que ainda se mostrou tímido nas estatísticas oficiais de 2014. Todavia, pondera que “[...] ao longo do biênio 2013-2014, ocorreu uma variação positiva real de 1,8% dos recursos totais investidos em educação” (p. 441), com um crescimento real de 1,0% do PIB, no mesmo período (Tabela 1). Em termos do indicador da Meta 20, isso significa um discreto crescimento de 0,04 p.p. (variação de 6,00%, em 2013, para 6,04%, em 2014).

Com relação ao monitoramento apresentado no documento “2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE-2018”, no período 2016 a 2018 (INEP.MEC, 2019), observa-se uma ampliação e definição de dois indicadores, como também uma análise do monitoramento no terceiro setor (Sistema S), no qual o documento aponta quatro entidades: Senai (Decreto nº6.635/2008), Senac (Decreto nº6.633/2008), Sesi (Decreto nº6.637/2008) e Sesc (Decreto nº6.632/2008). Também excluíram do monitoramento dados que não se referiam à aplicação do conceito de despesas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE (Lei nº 9.394/1996, art. 70 e 71), denominados como “gastos não educacionais”. (BRASIL. INEP, 2017, p. 333 e 334).

Os dados apresentados levam a concluir que

[...] caso não haja crescimento real do PIB no período, é necessário dobrar, em termos reais, os recursos públicos aplicados em

educação pública no ano de 2015 para atingir a meta de aplicação de 10% do PIB em educação pública em 2024 [...] a meta intermediária de aplicação de 7% do PIB em 2019 seria atingida com o incremento de aproximadamente R\$ 120 bilhões nos recursos para a educação pública (2% do PIB de 2015, corrigida a inflação do período) (BRASIL. INEP, 2017, p. 334 e 335)

De forma resumida, o monitoramento encerra-se com destaque para as seguintes ponderações:

Conclusões do monitoramento PNE (2014-2024) para a meta 20 no período 2016 e 2018 (INEP.MEC, 2019, p. 340)

1. O resultado para o Indicador 20A, em 2015, foi de 5,0% do PIB.
2. O resultado para o Indicador 20B, em 2015, foi de 5,5% do PIB.
3. No ano de 2015, a União foi responsável por 28,6% das despesas educacionais do País; os estados e o DF, por 31,7%; e os municípios, 37,2% dos gastos públicos com educação. Já os gastos públicos provenientes de receitas parafiscais, que não constam no orçamento dos entes, são responsáveis por 2,5% das despesas educacionais do País.
4. O total de gastos públicos em educação, em 2015, foi de R\$ 329.719.037.301,01: 91,4% dos recursos foram repassados para instituições públicas (R\$ 301.312.926.330,50) e 8,6% para instituições privadas (R\$ 28.406.110.970,51).
5. Os principais gastos públicos na educação privada no Brasil, em 2015, foram os gastos com receitas parafiscais (29,4%), os gastos tributários (25,8%), os subsídios do FIES (23,4%), as transferências para o setor privado (17,8%), as bolsas de estudo (3,3%), a parcela da complementação da União ao Fundeb repassada às instituições conveniadas (0,3%) e as transferências ao exterior (0,01%).
6. Dada a natureza intensiva dos gastos educacionais com mão-de-obra, o grupo de natureza de despesa de pessoal e encargos sociais foi que envolveu o maior volume de recursos, em 2015 (69,7%).
7. A maior parte dos gastos públicos em educação ocorre no ensino fundamental (48,9%), seguido pela educação superior, incluindo gastos com instituições públicas e privadas na graduação, pós-graduação e hospitais universitários (19,8%); o ensino médio é responsável por 13,8% das despesas; a educação infantil, por 12,5%; e a educação profissional por 4,9% do gasto total.

Diante do exposto, ressalta-se que o financiamento adequado da educação e, portanto, da gestão educacional e suas políticas educacionais é o alicerce fundamental para a efetivação de uma educação de qualidade para todos, ou seja, para o Sistema Nacional de Educação (SNE). Recursos suficientes para o desenvolvimento da qualidade são fundamentais em todas as etapas e modalidades e modalidades para o alcance das metas do PNE (2014-2024), se distribuídos de maneira efetiva e geridos com comprometimento.

Com os resultados dos estudos e do monitoramento referente ao cumprimento das metas do PNE (2014-2024), ao longo da vigência do Plano, é

possível acompanhar sua evolução ou estagnação. A periodicidade estabelecida para a publicação dos resultados é baseada nos prazos estabelecidos para a execução das estratégias. Assim, ao longo da validade do Plano, teremos cinco ciclos de monitoramento (INEP, 2014).

Em 2018, a ANPAE lançou um documento intitulado “Caderno de debates para a avaliação das metas do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024” (ANPAE, 2018). No documento, consta uma análise da Meta 20, realizada por Pinto (2018), na qual destaca a importância da Meta 20 para o cumprimento das demais metas, visto que o aumento do percentual do PIB para 10% na educação acarreta a melhoria da qualidade educacional, por meio de insumos que dão respaldo ao desenvolvimento do ensino, como infraestrutura, remuneração dos professores, entre outros.

Todavia, há muitos obstáculos para o cumprimento da Meta 20 revelados pelos dois atuais documentos de monitoramento do PNE nacional. Pinto (2018) destaca que, na gestão de Temer (2016-2018), diversas medidas inviabilizaram a concretização do Plano, sendo que suas principais ações foram: a recessão econômica que se instaurou, afetando diretamente a arrecadação de impostos, o qual implica nos recursos disponíveis para a educação; e a aprovação da EC nº 95/2016, responsável por congelar os gastos da União para serviços públicos por 20 anos (PINTO, 2018).

Dentre as estratégias para o cumprimento da Meta 20 abarca-se o CAQi, como já mencionado antes. De acordo com Pinto (2018), o CAQi é uma das condições básicas para atingir o padrão mínimo de qualidade para todas as escolas de educação básica, porém o mecanismo deveria ter sido implementado no ano de 2016, o que não ocorreu.

Em conformidade com o disposto no Art. 8º da Lei nº 13.005 de 2014, no qual dispõe que “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus [...] planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE” (BRASIL, 2014, on-line), o governo municipal da cidade de Maringá aprovou a Lei nº 10.024, de 19 de junho de 2015, que “Aprova O Plano Municipal de Educação - PME e da outras providências” (MARINGÁ, 2015, on-line).

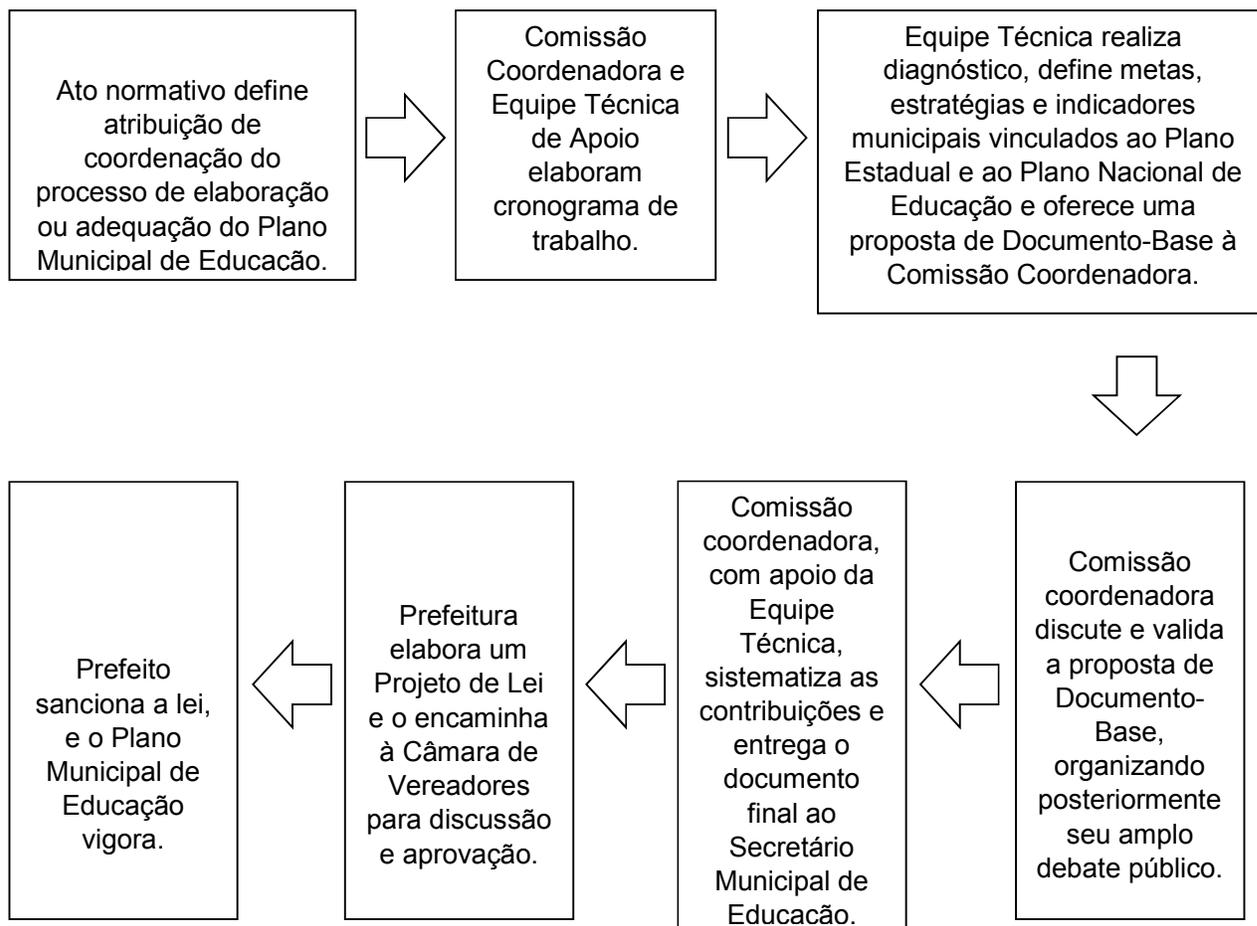
O PME de Maringá com vigência por 10 (dez) anos e com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal e no art. 8º. da Lei Federal nº. 13.005/2014 dispõe sobre as seguintes diretrizes:

Art. 2.º São diretrizes do PME: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, que assegure atendimento as necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, a diversidade e a sustentabilidade socioambiental (MARINGÁ, 2015, on-line).

Para a elaboração dos Planos Municipais de Educação de cada estado, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou em seu sistema on-line um caderno de orientações, isto é, uma espécie de cartilha guia, que estabelece que o PME precisa estar alinhado ao PNE (2014-2024) e ao Plano Estadual de Educação (PEE), portanto

Considerando que os Planos Municipais de Educação poderão ser limitados ou potencializados pelos Planos Estaduais, é recomendável que todos os segmentos da sociedade e das três esferas de governo se envolvam na construção dos PEEs da mesma forma que se envolveram na construção do PNE e façam o mesmo com relação ao PME no seu respectivo município. O PEE precisa refletir uma pactuação entre o governo estadual e os governos municipais em cada estado, pois as metas estaduais devem ser refletidas em uma combinação de metas municipais em cada Unidade da Federação. A soma das metas estaduais, por sua vez, deve ser suficiente para o alcance das metas nacionais. Por esse motivo, o necessário encadeamento da construção das metas entre o PNE, PEEs e PMEs (BRASIL, 2014b, on-line).

O Caderno de Orientações definiu passos que devem ser seguidos para a elaboração do PME, são eles: definir e distribuir responsabilidades, por meio de uma comissão coordenadora, e nomear uma equipe técnica que organiza atividades, como a divulgação de dados de monitoramento das metas e estratégias estabelecidas no PME, organizado da seguinte maneira:

Diagrama 1 - Orientações do MEC para elaboração do PME

Fonte: Brasil (2014, on-line).

O Documento-Base seguiu três princípios, sendo eles, um diagnóstico com descrição do município, um conjunto de metas e estratégias factíveis e coerentes com o PNE e o PEE e um conjunto de indicadores com os responsáveis pelo seu monitoramento e avaliação. Em seguida, deve-se promover um amplo debate a respeito da construção do PME envolvendo a sociedade civil, tendo em vista o princípio democrático para a elaboração de um documento-base e

Depois da consulta, a Equipe Técnica deve revisitar o Documento-Base, examinando a viabilidade das mudanças propostas e fazendo as adequações necessárias para a validação pela Comissão Coordenadora. O Documento, em sua versão final, será então encaminhado oficialmente ao Poder Executivo, que elaborará e enviará um Projeto de Lei para a apreciação da Câmara de Vereadores (BRASIL, 2014).

Para que assim o Projeto de Lei seja redigido ,e por último, encaminhado para a tramitação na Câmara Municipal. Além desses cinco passos, o Caderno de Orientação discorre detalhadamente cada um deles, dando orientações e recomendações sobre como fazê-los. Para o estado do Paraná, existiu um Documento-Base do Plano Estadual do Paraná: 2015-2025, o qual possuía 107 páginas que seguem todos os passos do “Caderno de Orientações do Ministério da Educação (MEC)”. No mesmo ano de publicação do Documento-Base, foi divulgado o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná – PEEDH-PR, de 13 de março de 2015, com a elaboração do Comitê de Educação em Direitos Humanos do Paraná, o qual compreende que:

A emergência de constituir políticas públicas para o desenvolvimento da cultura da paz e não violência no Estado Paraná perpassa pela Educação em Direitos Humanos, segundo os eixos essenciais contemplados no Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná (PEEDH-PR): Educação Básica; Ensino Superior; Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça, Segurança e da Socioeducação; Educação Não Formal; Tecnologia e Dignidade Humana; Educação e Família (PARANÁ, 2015b).

Para a cidade de Maringá-PR, o PME seguiu as orientações estabelecidas pela coordenação da Secretaria do Estado do Paraná-SEED, pois a REMP de Maringá-PR ainda não se estabeleceu como um Sistema de Ensino. No que diz respeito ao município de Maringá, até a presente data, também não há diagnóstico do Monitoramento do PME na REMP. Tal fato revela a dificuldade de concretizar a gestão democrática participativa. Vale lembrar que no período de elaboração dos dois últimos Planos de Educação: Nacional, Estadual e Municipal, ocorreu um gradativo processo de gestão para a participação democrática, a partir do Ministério da Educação (MEC) para a concretização no país. Inclusive com investimento financeiro para o desenvolvimento das conferências nacionais, estaduais e municipais. Todavia, medidas ancoradas nos planos de governo do executivo, sem a participação popular, foram mais fortes que a própria efetivação do PNE (SOUZA, 2016).

Ao encerrar esta seção é possível verificar uma ausência de transparência quanto ao processo de monitoramento e como este vem ocorrendo por parte do executivo local, em monitorar o cumprimento do das metas estabelecidas no PME. Esse não monitoramento pode aumentar os obstáculos para a efetivação do CAQi e

CAQ na REMP. Notoriamente, é possível observar que não há um interesse em prosseguir com a política de um indicador de qualidade para o financiamento da educação que o mecanismo representa, há uma idealização de suprir as mazelas do setor público educacional com parcerias com o setor privado. Tomadas de decisões que visam solucionar momentaneamente os problemas da educação pública, mas agrava o descaso e distanciamos ainda mais da qualidade e igualdade educacional a todos.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa visou responder as seguintes questões problematizadoras: Qual a influência da configuração do Estado e das políticas de ajuste estrutural na Educação Básica? Qual a influência do BM nas determinações das políticas de financiamento para a Educação Básica? Quais os desafios para a efetivação do CAQi e do CAQ, na Rede de Ensino Municipal Público (REMP), de Maringá-PR? Com intuito de apresentar alguns elementos analíticos e teóricos para a ampliação do debate e aprofundamento em futuras pesquisas, ao final desta dissertação, destaca-se uma síntese analítica dos principais aspectos evidenciados na problemática apresentada a fim de propiciar elementos para continuidade de pesquisas posteriores.

O tema sobre a efetivação do CAQi na REMP de Maringá-PR é uma problemática que se situa em uma conjuntura recente permeada de reformas políticas e econômica que moldaram mudanças na política do financiamento educacional. A problemática apresentada não se esgota nessa investigação e carece de análises futuras a fim de evidenciar as implicações quantitativas e qualitativas quanto a não efetivação desse indicador que vem sendo deixado de lado nas políticas educacionais atuais, sobretudo com o pós-golpe 2016. Coube nessa pesquisa desenvolver uma análise pautada a partir da compreensão do contexto, sobretudo com as mudanças desencadeadas no papel do Estado, as recomendações do BM que foram encomendadas para o país e as políticas de ajustes que abalaram e continuam a abalar a forma de ser do financiamento educacional.

Conforme acentuado, durante a realização dessa pesquisa e no curto espaço de tempo para a sua realização, observou-se muitas reformas que estão em andamento no país. Dentre elas, pode-se rememorar aqui a Emenda Constitucional n.95 que congela o investimento da educação durante 20 anos; a incerteza da definição do novo Fundeb-PEC nº15/2015; a desvinculação das receitas da União com a aprovação da Emenda Constitucional nº 93/2016 (BRASIL, 2016) que prorrogou a DRU para até 2023 e ampliou a sua alíquota para 30%; a não aprovação do Parecer CNE n. 8/2010 que foi reexaminado e revogado pelo Parecer

CNE/CEB nº 3/2019, da relatora Conselheira Maria Helena Guimarães de Castro e aprovado por unanimidade na Câmara de Educação Básica. Alega o parecer uma série de posicionamentos contrários, limites, lacunas e discordâncias da proposta anterior do valor financeiro do CAQi e seus critérios, propondo assim, que se pense em um novo acordo, o que nos faz a apurar que estamos a retroceder quanto a definição da qualidade educacional a todos no país. Tal aspecto será desastroso e impedirá que a Meta 20 seja alcançada no país.

Colabora para esse retrocesso a proposta que se encontra em tramitação no Projeto de Lei nº 5.965 de 2019 em consonância com a PEC nº 188 de 2019, denominada como Pacto Federativo. Em conjunto, se aprovadas tais propostas legais haverá uma mudança pretendida pela União onde se retirará a responsabilidade da União de se responsabilizar pelos programas suplementares provenientes da contribuição do salário educação, tais como, os programas de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Ao analisar a influência da configuração do Estado e das políticas de ajustes estrutural na educação básica, cabe salientar que no período analisado (2014-2018) representaram medidas austeras que configuraram o neoliberalismo e atenderam aos interesses do mercado internacional. Mediante esse aspecto, há um constante enfrentamento entre os interesses do setor público e privado, que impedem o avanço do CAQi e CAQ, visto que não há empenho da atual política governamental no país em estabelecer um padrão mínimo de qualidade. Diante do quadro, as políticas de ajustes estruturais aplicadas na educação básica pública visam fortalecer o setor privado e, conseqüentemente, o empresariado brasileiro. Este, designa importância a educação privada por almejar retornos lucrativos, enquanto isso o setor público é desvalorizado e sucateado.

As políticas de ajustes estruturais favorecem a economia e os interesses da elite brasileira e nesse cenário a educação pública é colocada sob a ótica de um produto mercantilista, o legado da educação pública é posto como insuficiente e incompetente por meio de dados e índices que se alcançam com as avaliações externas. As articulações e disputas de interesses provenientes de representantes técnicos e redes políticas dos setores privados e do mercado no processo de construção dessas políticas, fazem com que a educação básica pública seja definida como um sistema falho, que não é capaz de atender as demandas sociais. Essa disputa embalada por um discurso convincente e ensejado por um quadro

problemático e precarizado que se instala na educação pública, aumenta a dificuldade no enfrentamento dos inúmeros problemas que, maiormente, são consequências da falta de recursos e de uma gestão educacional adequada e contínua. Tal fenômeno favorece a complexidade de uma cultura que valoriza a atuação do setor privado como consistente e ideal, em detrimento de uma educação pública sob responsabilidade estatal.

As atuais reformas educacionais ressaltam que o objetivo tem sido prover uma educação pública de qualidade, porém se abstém desse intuito ao articular-se com o empresariado, visto que colaboram com a elevação do lucro para o setor privado e não na construção de um sistema público de qualidade permanente, que atenda as necessidades de toda a população.

Quanto às recomendações do Banco Mundial e às determinações para o financiamento da educação básica foi possível identificar que há consonância nos discursos políticos nacionais com os documentos produzidos pelo BM. Foi possível verificar que os documentos produzidos são elaborados de acordo com as exigências do empresariado brasileiro, apoiadores de um governo que torna a luta pela igualdade social uma luta ilegítima. As recomendações se ancoram nas categorias políticas que focalizam na Eficiência, Equidade, Redução de gastos, Ajustes, Privatização, Sustentabilidade Fiscal, Gerenciamento e Reformas fiscais (BANCO MUNDIAL, 2017 e 2018). Sobretudo, o Banco atribui a crise da aprendizagem à falta de um gerencialismo adequado.

Suas recomendações são medidas de ajustes estruturais que, diante de uma visão econômica, se pautam na lógica mercadológica e produtiva exigida na tendência atual do mundo do trabalho no qual se tem produzido em larga escala o bolsão de desempregados, dos chamados trabalhadores sobranes e descartáveis. Antunes (208) afirma que essa lógica é excludente e produz novos modos de extração do sobretrabalho. No âmbito das políticas educacionais, se exige uma adaptabilidade dos currículos escolares e mudança da atuação dos professores.

Por fim, quanto aos desafios para a efetivação do CAQi e CAQ na REMP de Maringá-PR verificou-se que após a aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) não há dados com relação ao monitoramento e cumprimento desse plano no município. Os dados quantitativos revelam uma queda no repasse do FUNDEB que carece de análises futuras para a compreensão da origem da diminuição do

quantitativo, que pode estar relacionado diretamente ao número de matrículas na REMP de Maringá-PR.

A retomada da política de conveniamento e *vouchers* na Educação Infantil do município desponta um quadro preocupante, visto que se atribui responsabilidade ao setor privado em detrimento de uma valorização do ensino público, junto a este cenário se acrescenta a criação do cargo de cuidado infantil, que também representa um problema que comprova o retrocesso da qualidade na educação pública e um retorno ao assistencialismo e a quebra da indissociabilidade entre o educar e cuidar nesta etapa educacional. Essas medidas estão longe de caracterizar o que preconiza a política do Custo Aluno Qualidade (CAQ) e não demonstram como sendo estratégias para se alcançar a Meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE). Portanto, é perceptível que há uma consonância com os ideias neoliberais e suas políticas de ajustes estruturais em apenas apresentar estratégias momentâneas que adiam a solução do problema e desvaloriza a educação público.

As dificuldades para a efetivação do CAQi e CAQ vem das políticas de aparência macro para o micro, ou seja, o governo federal não demonstra interesse em efetivar um padrão mínimo de qualidade estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, visto que no ano de 2019 revogou o Parecer CNE/CEB nº 08/2010 legitimando a intenção de não concretização dessa política de financiamento. O CAQi e CAQ objetiva minimizar as desigualdades sociais, visto que ao estabelecer um padrão de qualidade todos receberiam as mesmas condições de educação e, assim, almejaríamos as mesmas oportunidades educacionais. Não obstante, é preciso considerar os fatores econômicos e sociais onde estamos inseridos.

Durante a pesquisa realizada, o intuito foi perceber se houve avanços no quesito investimento da educação, por meio da ampliação, ou não, dos seus recursos nas atuais reformas que permitam atingir a efetivação, ou não, do CAQi e do CAQ na REMP de Maringá-PR. Diante do exposto, reforça-se a conclusão de que a desvalorização da educação se acirrou com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, o que se caracterizou como um ato de estagnação e retrocesso na educação pública brasileira. O conjunto de políticas de ajustes estruturais neoliberais para a educação representam tempos sombrios, que acirram a aliança entre o setor privado e público.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Neodesenvolvimentismo e Estado neoliberal no Brasil. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 02 dez. 2013. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2013/12/02/neodesenvolvimentismo-e-estado-neoliberal-no-brasil/>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

ALVEZ, Giovanni. A psicanálise do golpe de 2016. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 15 nov. 2017. <<https://blogdaboitempo.com.br/2017/11/15/a-psicanalise-do-golpe-de-2016/>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

ALVES, Giovanni. Notas sobre o Golpe de 2016 no Brasil neodesenvolvimentismo ou crônica de uma morte anunciada. In: LUCENA, Carlos; PREVITELI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Org.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p.129-147.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2012.

AMARAL, Nelson Cardoso; DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Financiamento da Educação e o Custo Aluno-Qualidade (CAQ). **Caderno Temático 9**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016.

AMARAL, Nelson Cardoso; DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Financiamento da educação e Sistema Nacional de Educação (SNE). **Caderno Temático 11**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 01-25, 2017

AMARO, Hudson Siqueira; RODRIGUES, Isabel Cristina. Educação municipal em Maringá: uma história em meio século. In: DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo (Orgs.). **Maringá e o Norte do Paraná: estudos de história regional**. Maringá: Eduem, 1999. p. 371-388.

ARAÚJO, Luiz. **O CAQi e o novo papel da União no financiamento da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

ANTUNES, Ricardo. **A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção**. In: LUCENA, Carlos. PREVITALI, Fabiane Santana. LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Editora Navegado: Uberlândia, 2017.

ATLAS BRASIL. **Atlas de desenvolvimento humano do Brasil**: Maringá. 2020. Disponível em http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/maringa_pr Acesso em 09 fev. 2020.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A “Escola Cooperativa de Maringá” ou uma Escola com “Ensino Público e Gratuito com Microgestão Privada” (1991-1992): Uma experiência de *charter school* no Brasil. **Dossiê Especial Políticas de Administração e Gestão em Países da Lusofonia**, v. 26, p. 1-34, 2018.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Neoliberalismo e Educação: Público, Privado & Cia. In: DIAS, Reginaldo. **O público e o privado na educação**: a experiência da privatização do ensino em Maringá e temas afins. Maringá: SEED, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educacion**: Examen Del Banco Mundial. Washington, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Guia prático da governança corporativa**: experiências do círculo de companhias da América Latina. 2009.

BANCO MUNDIAL. **Banco internacional para a reconstrução e o desenvolvimento e corporação financeira internacional**: estratégia de parceria de país para a república federativa do Brasil exercícios fiscais (2012 a 2015). 2011

BANCO MUNDIAL. **Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade**. 2016

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Washington, 2017.

BANCO MUNDIAL. **Por um ajuste justo com crescimento compartilhado**: uma agenda de reformas para o Brasil, 2018

BANCO MUNDIAL. **Office of executive diretor – EDS21**, 2019.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 47-69, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BOURDIE, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. **Medida Provisória nº 339**, de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Mpv/339.htm>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.278**, de 28 de novembro de 2007. Altera o Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007/2010/2007/Decreto/D6278.htm>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 19 out. 2019.

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional nº 241/55**, de 16 de junho de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.422**, de 23 de outubro de 1975. Dispõe sobre o Salário-Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del1422.htm>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 76.923**, de 23 de dezembro de 1975. Regulamenta o Decreto-lei nº 1.422, de 23 de outubro de 1975, que dispõe sobre o Salário-Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1975/D76923.html>. Acesso em 20 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.457**, de 16 de março de 2007. Dispõe sobre a Administração Tributária Federal; altera as Leis nos 10.593, de 6 de dezembro de 2002, 10.683, de

28 de maio de 2003, 8.212, de 24 de julho de 1991, 10.910, de 15 de julho de 2004, o Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto no 70.235, de 6 de março de 1972; revoga dispositivos das Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 10.593, de 6 de dezembro de 2002, 10.910, de 15 de julho de 2004, 11.098, de 13 de janeiro de 2005, e 9.317, de 5 de dezembro de 1996; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2007/lei/l111457.htm>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.832**, de 29 de dezembro de 2003. Altera o § 1o e o seu inciso II do art. 15 da Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e o art. 2o da Lei no 9.766, de 18 de dezembro de 1998, que dispõem sobre o Salário-Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.832.htm>. Acesso em 20 de maio 2019.

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional nº 110**, de 2019. Altera o Sistema Tributário Nacional e dá outras providências. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/137699>>. Acesso em 20 jun. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5965**, de 09 de outubro de 2019. Altera a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, para dispor sobre a rastreabilidade dos resíduos de agrotóxicos ao longo da cadeia produtiva de vegetais frescos destinados à alimentação humana. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2224656>>. Acesso em 29 jun. 2019.

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional nº 188**, de 2019. Altera arts. 6º, 18, 20, 29-A, 37, 39, 48, 62, 68, 71, 74, 84, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 184, 198, 208, 212, 213 e 239 da Constituição Federal e os arts. 35, 107, 109 e 111 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; acrescenta à Constituição Federal os arts. 135-A, 163-A, 164-A, 167-A, 167-B, 168-A e 245-A; acrescenta ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias os arts. 91-A, 115, 116 e 117; revoga dispositivos constitucionais e legais e dá outras providências. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139704>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional nº 15 de 2015**. Tornar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB instrumento permanente de financiamento da educação básica pública. Brasília, 2015b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/a-pec-no-15-2015-e-o-novo-fundeb-paulo-de-sena>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 3/2019, aprovado em 23 de março de 2019**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília, 2019a Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2019-pdf/109991-parecer-cne-ceb-n-3-2019-divulgacao-at/file>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 1937.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 01 de 1969**.

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

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 93 de 8 de setembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para prorrogar a desvinculação de receitas da União e estabelecer a desvinculação de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc93.htm>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018**. Inep: Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Inep: Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 27 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.440 de 27 de outubro de 1964**. Institui o Salário-Educação e dá outras providências. Brasília, 1964. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4440-27-outubro-1964-376713-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.592 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 28 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2019.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm>. Acesso em: 27 ago. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 8/2010, aprovado em 5 de maio de 2010.** Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Linha de base.** Brasília, DF : Inep, 2015.

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional nº 87 de 2015.** Prorroga a vigência da Desvinculação de Receitas da União (DRU) até 31 de dezembro de 2023, alterando a sua forma de cálculo, de forma a limitar seu alcance e aumentar sua efetividade. Brasília, 2015a. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/122078>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL DEBATE. FUNDAÇÃO FRIEDRICH EBERT. **Austeridade e retrocesso:** impactos sociais da política fiscal no Brasil. São Paulo. 2018. Disponível em <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/14632.pdf>> Acesso em 25 jan. 2020

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda Constitucional nº 65 de 2019.** Acrescenta o art. 212-A à Constituição Federal, para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e revoga o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2019b. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/136606>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BUCIOLI, Erick Rodrigo. **Currículo de Ciências e Escola Integral:** buscando a realidade em um contexto escolar. 152 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

BUCIOLI, Erick Rodrigo; MOREIRA, Ana Lucia Olivo Rosas. O currículo na/da Rede Municipal de Maringá: o recorte de uma escola. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 11, p. 94-108, jan.-abr. 2018.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 11ª ed., 1998.

CALLEGARI, César. **O FUNDEB e o financiamento da educação pública no estado de São Paulo**. São Paulo: Aquariana, 2013.

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

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Nota Técnica: Por que 7% do PIB para a educação é pouco? Cálculo dos investimentos adicionais necessários para o novo PNE garantir um padrão mínimo de qualidade**. São Paulo: 2011.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Uma proposta da sociedade civil**. 2015. Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/uma-proposta-da-sociedade-civil>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Ed. Global. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **Perspectivas**, n. 1, v. 23, 2009.

CAVALCANTE, Pedro. Convergências entre governança e o Pós-Nova Gestão Pública. **Boletim de Análise Político-Institucional**, vol. n. 19, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8965/1/bapi_19_cap_03.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A Nova Gestão Pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. Porto Alegre. **Revista Educação**, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan-abr. 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. O Fundeb permanente e as duas principais propostas em discussão no Congresso Nacional. Brasília, 2018.

DE BONIS, D. Políticas de remuneração variável na educação pública brasileira: uma análise comparada. **Revista Temas de Administração Pública**, v. 10, n. 1, p.67-86, 2015

DIAS, Reginaldo Benedito. **O público e o privado na educação: a experiência da privatização do ensino em Maringá e temas afins**. Maringá: SEED, 1995.

DIAS, F. A. C. **Desvinculação de receitas da União, ainda necessária?** Brasília, DF: Núcleo de Estudos e Pesquisas do Senado, 2011

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: Política de Estado para a educação brasileira.** Inep: Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: UNB, 2008.

FEIPAR. Fórum de Educação Infantil do Paraná. Disponível em: <http://feipar.blogspot.com/p/blog-page.html> Acesso em: 29 de agosto.

FINEDUCA. **Posicionamento da Fineduca sobre PL 5965 de 2019. Análise de Luiz Araújo (Representante do Fineduca)**, 2019. Disponível em < <https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Posicionamento-da-Fineduca-sobre-PL-5965-de-2019.pdf>> Acesso em 09 fev. 2020.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo. Expressão Popular, 2018.

GOMES, Ana Valeska Amaral (Org.). **Plano Nacional de Educação** [recurso eletrônico]: olhares sobre o andamento das metas. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2017.

GOMES, Debora; GASPARIN, João Luiz. Proposta teórico metodológica da Rede Municipal de Maringá. In: **Currículo para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Maringá: SEDUC, 2013, p. 18-29.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. O Financiamento da Educação no Brasil e o Desafio da Superação as Desigualdades. In: SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. **Políticas Educacionais: conceitos e debates.** Curitiba: Appris, 2016, p.75-94.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo. Remuneração de professores em redes públicas do Estado do Paraná. **Revista de Financiamento da Educação,** Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 1-23, 2014.

GRUPO BANCO MUNDIAL. Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público. **World Bank Documents & Reports**, nov. 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2019

HISTEDBR. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista HISTEDBR Online.** Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: ... Acesso em: 28 ago. 2019.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Revista Pró-posições**. V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016.

KRAWCKYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: aposição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação. Rev. Bras. Educ.**, n.19, pp.43-62, 2002.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. Acesso em <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>

LASTÓRIA, Andrea Coelho; SANTOS, José Faustino de Almeida; MELLO, Rafael Cardoso. Considerações sobre os retrocessos nas políticas educacionais brasileiras durante o governo do presidente Michel Temer. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 18-41, jan./abr., 2018.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. Tradução: Dagmar M. L. Zibas. In: **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n.100, mar. 1997, p.11-36.

LESSA, Sergio. **Capital e estado de bem-estar**: o caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva. **A Educação no Extremo Sul do Brasil**: Contribuições ao estudo e à pesquisa da (in) sustentabilidade da qualidade e da democracia nas políticas educacionais. Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, Editora da FURG, 2011.

EDNIR, Madza; BASSI, Marcos. **Bicho de sete cabeças**: Para entender o financiamento da educação brasileira. Peirópolis: Ação Educativa, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARINGÁ. EDITAL N°. 030/2012-SEADM (Provimento dos cargos efetivos vagos). Prefeitura do Município de Maringá. Março, 2012.

MARINGÁ. Câmara Municipal de Maringá. **Lei Complementar nº 1.042 de 18 de dezembro de 2015**. Cria o cargo de Educador Infantil e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-complementar/2015/104/1042/lei-complementar-n-1042-2015-cria-o-cargo-de-cuidador-infantil-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

MARINGÁ. **Lei nº 1.042**, de 18 de dezembro de 2015. Cria o cargo de Cuidador Infantil e dá outras providências. Disponível em: <http://sapl.cmm.pr.gov.br:8080/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/12494_texto_integral>. Acesso em: 29 ago. 2019.

MARINGÁ. **Lei Complementar nº 1.019**, de 15 de maio de 2015. Dispõe sobre o novo plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Maringá, revoga a lei complementar nº 790/2010 e suas posteriores alterações e dá outras providências. Disponível em: <http://sapl.cmm.pr.gov.br:8080/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/12330_texto_integral>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Maringá: SEDUC, 2013.

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 10.024 de 19 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e da outras providências.

MARINGÁ. **Lei Complementar nº 1096/2017**. Institui a Gestão Democrática da Educação no âmbito da rede municipal de ensino de Maringá e a consulta pública à comunidade escolar [...]. 2017.

MARINGÁ. Secretaria de Educação Municipal. **Educação esclarece compra de vagas na rede de ensino privada**. 2019. Disponível em <<http://www2.maringa.pr.gov.br/site/index.php?sessao=e3516d786c55e3&id=34261>> Acesso em 20 nov. 2019.

MARTINS, Paulo de Sena. Impactos da Emenda Constitucional nº 95 no financiamento da Educação. In: JESUS, Wellington Ferreira de (Org.). **O financiamento da educação básica no Brasil em tempo do golpe parlamentar e da EC 95/2016**: antigos desafios e novas possibilidades. Uberlândia: Culturatrix, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3 ed. Trad. Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 5. ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

MATTOS, Rafael da Silva; SANTO, Wecisley R. do Espírito; CASTRO, Juliana Brandão Pinto de; RETONDAR, Jeferson Moebus; OLIVEIRA, Leonardo Hernandez; NASCIMENTO, Stephany. O Futuro do Pretérito na Educação Brasileira: Declinações dos Direitos Sociais sob a Égide de “Uma Ponte para o Futuro”. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, v. 3, n. 1, jan./abr. 2016.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo** – de onde vem para onde vai? São Paulo: Senac, 2001.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Ângela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: EDUEM, 2012.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Ângela Mara de Barros. As Políticas de Ajustes Estruturais da Educação Básica: a relação com o desenvolvimento sustentável da sociedade. **4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, UNIOESTE**, 2009. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de Financiamento e Gestão da Educação Básica (1990-2010)**. Maringá: Eduem, 2015.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação Básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Revista Germinal**. V. 10, n.02, p. 199 a 213, 2018.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira; GOUVEIA Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018.

PEREIRA, J. M. M. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. *Revista Ciência. Saúde coletiva* [online]. vol.23, n.7, pp.2187-2196, 2018

OXFAM. **País Estagnado: Um Retrato das Desigualdades Brasileiras**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais: Terreno de Contestação**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

PARANÁ. **Lei nº 790, de 14 de novembro de 1951**. Dispõe sobre a Divisão Administrativa do Estado no quinquênio de 1952 a 1956. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-790-1951-parana-dispoe-sobre-a-divisao-administrativa-do-estado-no-quinquenio-de-1952-a-1956>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: Departamento de Educação Básica, 1990.

PARANÁ. **Lei n.º 18.492, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá de outras providências. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Lei_18492.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

PASQUINI, Adriana Salvaterra. **A ação político-educativa da igreja católica n'O Jornal de Maringá**. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

PAIVA, Roselene Terezinha de. O público não estatal na educação brasileira: uma política para a expansão da iniciativa privada. Maringá: **Dissertação de mestrado em Educação (PPE)**. 2016

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Meta 20: Financiamento da Educação. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. (Orgs.).

Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024. Brasília: ANPAE, 2018, p. 72-73.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na constituição federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.846-869, out.-dez., 2018

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro. **Uma ponte para o futuro.** PMDB: Brasília, 2015.

POLENA, Andrea. **Uma avaliação do efeito do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação (Fundeb) nos municípios do estado do Paraná nos anos de 2007 a 2014.** 111 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSSI, Pedro. **Austeridade e Retrocesso:** impactos sociais da política fiscal no Brasil. São Paulo: 2018.

ROSSI, P.; DWECK, E. Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação. Espaço temático: austeridade fiscal, direitos e saúde. **Caderno Saúde pública**, v. 32, n. 12, 2016.

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

SENA, Paulo de. **Nota Técnica:** a PEC nº 15/2015 e o novo FUNDEB. Brasília: Consultoria Legislativa, 2015.

SER – Observatório Social De Maringá. **Ofício nº. 271/2018.** Maringá, 09 de novembro de 2018. Disponível em <<http://observatoriosocialmaringa.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Of%C3%ADcio-271-18-OP-PMM-Impugnacao-INEX-248-Vagas-em-Creches.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

SILVA, Ana Rosa Garcia da et al. Projeto de Cooperação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (Promunicípio). In: Biblioteca Municipal Dr. Alcir Castelo Branco. mimeografiado.1977. 337 p.

SHIROMA, Eneida Ot; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 28 ago. 2019.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento:** a política do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados/São Paulo: Fapesp, 2002.

SOARES, Laura Tavares. **O Desastre Social.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

SOUZA, Ângelo Ricardo de Souza. Políticas de democratização da Gestão Educacional no Brasil: experiência e expectativa com o novo Plano Nacional de Educação. **Revista pedagógica** | V.18, N.39, SET./DEZ. 2016

SUBIRÁ, Juliana; GODOY, Marina. Remuneração dos professores no Paraná: uma análise das condições de vencimento inicial na rede estadual de ensino e na rede municipal de ensino de Curitiba. **Revista Fineduca**, Porto Alegre, v. 2, n. 9, p. 1-18, 2012.

TOKARNIA, Mariana. **MEC quer alterar meta de investimento de 10% do PIB**. 2019. Agência Brasil, Brasília, 11 jul. 2019. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-07/mec-quer-alterar-meta-de-investimento-de-10-do-pib>> Acesso em: 18 ago. 2019.

TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5ª edição. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/ PUC-SP, 1996.

TOUSSAINT, Eric. **A Bolsa ou a Vida**. A dívida externa do Terceiro Mundo: as finanças contra os povos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107.

VIANA, Nildo. Breve História do Neoliberalismo. **Revista Enfrentamento**, n. 5, jul./dez. 2008.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?** Campinas: Autores Associados, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. Fortaleza: EDUECE, 2015.

ZERO. O labirinto das verbas para a educação. **Jornal-laboratório do curso de Jornalismo da UFSC**. Florianópolis, 2017.

APÊNDICE A - LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O CAQi e CAQ

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO DE PRODUÇÃO
Ademar Amorim Junior	Financiamento da Educação Básica: um estudo do custo aluno em alguns municípios do estado de Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2018	Dissertação
Alderí Antonio Oldra	Ampliação e qualificação da Educação Infantil no município de Erechim: relevância, desafios e limitações	Universidade Federal da Fronteira Sul	2017	Dissertação
Aliny Cristina Silva Alves	Gastos e custos do processo de implementação do Ensino Médio em tempo integral no Pará (2012-2015)	Universidade Federal do Pará	2018	Dissertação
Ana Cláudia da Silva Pereira	Condições de Funcionamento de Escolas do Campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade	Universidade Federal do Pará	2008	Dissertação
Antonia Melo de Sousa	Custo aluno/ano da educação infantil da rede pública municipal de ensino de Teresina-PI, em 2012	Fundação Universidade Federal do Piauí	2014	Dissertação
Barbara Popp	Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la?'	Universidade de São Paulo	2015	Tese

Bruna Mota de Lima	O investimento público em educação pública para o alcance das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada	2018	Dissertação
Dalva de Souza Franco	Uma década das creches na educação paulistana - 2002 a 2012	Universidade Estadual de Campinas	2015	Tese
Dalva Valente Guimarães Gutierrez	A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2010	Tese
Diego Montanini Cardeal	O custo aluno/ano e sua relação com a qualidade da educação: um estudo de caso em uma escola estadual de São Paulo.	Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto)	2018	Dissertação
Eliane Fernandes	Financiamento da Educação Infantil no Brasil: descrição e análise da participação do governo federal no período de 2000 a 2016.	Universidade Estadual de Campinas	2018	Dissertação
Flavia Luciana Guimarães Marçal Pantoja de Araújo	Direito humano à educação na Amazônia: uma questão de justiça Belém-PA 2015	Universidade Federal do Pará	2015	Tese
Franciele de Souza Caetano Vieira	Direito fundamental à educação de qualidade social: implicações da remuneração docente	Universidade do Sul de Santa Catarina	2016	Dissertação

Hélio de Souza Santos	O financiamento da Rede Estadual de Ensino do Pará – prioridades e a participação da União – (2006/2014)	Universidade Federal do Pará	2016	Dissertação
Isabella Maria Coelho Veloso	Qualidade na Educação Infantil em uma escola no município de Fortaleza: um olhar sobre a construção de um conceito	Universidade Estadual do Ceará	2014	Dissertação
Jaqueline Aparecida Cardoso	O custo-aluno nas unidades de uma rede municipal de ensino	Universidade Federal do Paraná	2018	Dissertação
João Adolfo do Carmo e Marinella Burgos Pimentel dos Santos	Análise do custo-aluno das creches municipais diretas do município de Santo André	Escola de Administração de Empresas de São Paulo	2014	Mestrado Profissional
João Carlos Bório	Gasto aluno em creches diretas: estudo de caso em três municípios paulistas	Universidade de São Paulo	2015	Dissertação
Lizeu Mazzioni	O Plano Nacional de Educação e o papel dos municípios na universalização da educação básica no Brasil	Universidade Federal da Fronteira Sul	2016	Dissertação
Maria Aparecida Freire de Oliveira Couto	“DO LIMBO AO DIREITO”: A distribuição dos recursos financeiros para as creches utilizando o referencial do Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi	Universidade Federal de Pernambuco	2012	Dissertação

Miguel de Oliveira Frozza	Custo aluno/ano e condições de qualidade em escolas do campo da Rede Estadual do Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2017	Dissertação
Monica Figueiredo de Moraes dias	A influência da infraestrutura no desempenho escolar: estudo de caso de três colégios do estado do Rio de Janeiro	Universidade Federal de Juiz de Fora	2014	Dissertação
Natalia Menin da silva	A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola de um assentamento de reforma agrária: a distância entre o recurso disponível e o necessário	Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto)	2013	Dissertação
Nemesio Augusto Alvares Silva	Educação integral e o colégio de aplicação da UFS: possibilidades e limites	Fundação Universidade Federal de Sergipe	2016	Dissertação
Raimundo Luiz silva Araújo	Limites e possibilidades da redução das desigualdades territoriais por meio do financiamento da educação básica	Universidade de São Paulo	2014	Tese
Rita Maria Torquato Fernandes Bulhão	O financiamento da educação básica no estado do Maranhão: um estudo crítico sobre o custo-aluno qualidade do ensino fundamental a partir do Fundef	Universidade Federal do Maranhão	2010	Dissertação
Rosane Fátima Vasques	Análise de requisitos para desenvolvimento de software para a avaliação e gestão escolar	Universidade Federal da Fronteira Sul	2015	Dissertação

Thiago Alves	Desenvolvimento de um modelo de previsão de custos para planejamento de sistemas públicos de educação básica em condições de qualidade: uma aplicação a municípios de Goiás	Universidade de São Paulo	2012	Tese
--------------	---	---------------------------	------	------

