

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LUIZ PAULO SOUZA BASILIO

O FINANCIAMENTO COMO INDUTOR DE EQUIDADE RACIAL: O ICMS
Educacional

MARIANA – MG

2023

LUIZ PAULO SOUZA BASILIO

**O FINANCIAMENTO COMO INDUTOR DE EQUIDADE RACIAL: O ICMS
Educatonal**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Políticas Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Zara Figueiredo Tripodi

MARIANA – MG

2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

B312o Basilio, Luiz Paulo Souza.
O financiamento como indutor de equidade racial [manuscrito]: o
ICMS educacional. / Luiz Paulo Souza Basilio. - 2023.
37 f.: il.: gráf., tab..

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Rosário Figueiredo Tripodi.
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Graduação em Pedagogia .

1. Educação - Custos. 2. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da
Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Brasil).
3. Democratização da educação. I. Tripodi, Maria do Rosário Figueiredo.
II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.014.543

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Luiz Paulo Souza Basilio

O financiamento como indutor de equidade racial: o ICMS Educacional

o

Artigo científico apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogo

Aprovada em 31 de março de 2023

Membros da banca

Maria do Rosário Figueiredo Tripodi - Doutora em Educação -Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto

Maria do Rosário Figueiredo Tripodi, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 31/03/2023



Documento assinado eletronicamente por **Maria do Rosario Figueiredo Tripodi, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/04/2023, às 20:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0503519** e o código CRC **E7D05CA3**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por toda força na minha caminhada. Ao povo brasileiro, que investiram em minha formação e resistiram comigo aos quatro anos do governo da morte. A minha mãe, ao meu pai e a minha avó, Maria Basilio, por sempre acreditarem em mim e certamente estarem orgulhosos dessa conquista. As minhas amigas (os), da vida, do IF, da UFOP e da Taqueupa, que estiveram ao meu lado todos esses anos. A toda minha família Basilio, em especial Giovanna, Madrinha, Nathaly e Thayla pelo apoio incondicional. Aos meus sobrinhos, que contribuíram para eu me tornar uma pessoa melhor. Agradeço imensamente a UFOP e a Universidade do Porto, pela significativa contribuição em minha formação. À todas envolvidas em minha mobilidade acadêmica, desde a seleção até minhas vivências na UPORTO, em Portugal e nos 11 países que conheci, vocês me possibilitaram uma transformação inimaginável. Aos Professores Transformadores e a Elodia Lebourg, pela formação, acolhimento e amizade. A Luana Tolentino, por me inspirar em "Outra Educação é Possível". Ao NEABI, NEPPPE e o DEEDU, por terem me proporcionado uma formação de excelência, especialmente a Prof.^a Dr.^a. Zara Figueiredo Tripodi, à qual serei eternamente grato pela orientação e incentivo durante a minha trajetória acadêmica. Agradeço ainda, a Aryane Azevedo, pela ajuda no momento de desespero, gratidão. Vocês foram imprescindíveis em minha jornada. Em reconhecimento aos esforços coletivos e individuais durante minha formação, comprometo-me lutar sempre pela educação pública, gratuita, de qualidade, antirracista e inclusiva.

EPIGRAFE

Não aceito mais as coisas que não posso mudar, estou mudando as coisas que não posso aceitar.

Angela Davis (1944).

Resumo

Discutimos neste artigo as relações intergovernamentais, bem como sua importância nos processos de implementação de políticas públicas educacionais, especificamente no que diz respeito a política de fundos que vigora há quase 30 anos, atualmente com o novo Fundeb que tornou-se permanente. Propusemo-nos ainda discutir a equidade racial educacional, entendendo equidade como acesso, permanência, aprendizagem e também alocação de recursos, ancorando-se sob os pilares do princípio da diferença e o princípio de justiça corretiva. Objetivamos nesta pesquisa, investigar a condicionalidade IV do VAAR, o chamado ICMS Educacional, regulamentado a partir da Emenda Constitucional nº 108/2020, que institui o novo Fundeb, analisando-o sob a perspectiva do VAAR, bem como sua potencialidade na produção de equidade racial no financiamento educacional. Baseando-se no conjunto de indicadores analisados, estima-se que a tradução de equidade produzida pelos estados no que tange o VAAR, será significativamente limitada, pois ainda que a legislação determine a redução de desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais, a raça não se figura em nenhum marco legal estadual.

Palavras-chave: Relações intergovernamentais; equidade racial educacional; Fundeb

Abstract

In this article, we discuss intergovernmental relations, and their importance in the processes of implementing educational public policies, specifically regarding fund policy that has been in place for almost 30 years, currently being the new Fundeb which has become permanent. We also proposed to discuss educational racial equity, understanding equity as access, permanence, learning, and resource allocation, anchored under the pillars of the principle of difference and corrective justice. In this research, we aimed to investigate the conditionality IV of VAAR, which is denominated Educational ICMS, regulated by Constitutional Amendment nº 108/2020, which establishes the new Fundeb. Analyzing it from the perspective of VAAR, as its potential in the production of racial equity in educational funding. Based on the set of indicators that were analyzed, it is estimated that the translation of equity produced by the states regarding the VAAR will be significantly limited because even though the legislation determines the reduction of both socioeconomic and racial educational inequality, race does not figure under any state legal framework.

Keywords: Intergovernmental relations; educational racial equity; Fundeb

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: N° de estados x indicadores.....	31
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Marco legal.....	26
Quadro 2: Tradução de equidade nos estados.....	28
Quadro 3: Legenda de indicadores.....	30
Quadro 4: Frequência de indicadores por Unidade Federativa.....	32

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Frequência de indicadores.....	31
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. MÉTODO E ESTATUTO TEÓRICO ASSUMIDOS.....	13
3. AS RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS E O NOVO FUNDEB.....	14
4. EQUIDADE RACIAL EDUCACIONAL.....	18
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	25
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
7. REFERÊNCIAS.....	34

1. Introdução

A Constituição Federal promulgada em 1988 se tornou um marco histórico na luta pela conquista de direitos sociais no Estado brasileiro. Dentre eles, o avanço significativo no âmbito educacional, com o reconhecimento da educação como direito social, disposto no art. 6º, a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 aos 17, bem como a garantia do direito educacional a aqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria, conforme previsto no inciso I do art. 208, consolidando, assim, a educação como um direito público e subjetivo.

A Carta Magna, além de determinar a educação como um direito de todos e dever do Estado, estabelece em seu artigo 211 que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar em regime de colaboração, de modo a garantir uma educação com padrão de qualidade e equidade no ensino obrigatório para todos. Já no § 3º do art. 212, no que se refere ao financiamento educacional, o texto legal dispõe que “a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2009).

O direito à educação, assegurado por meio do marco legal educacional brasileiro, está expresso em termos de garantia de um padrão de qualidade, conforme posto no art. 205. Essa qualidade, para Oliveira e Araújo (2005), foi traduzida por diferentes dimensões educacionais ao longo do tempo. Em um determinado momento histórico, essa qualidade, para os autores, foi definida como acesso à escola, já que faltavam vagas. Em seguida, ela foi traduzida como permanência, pois os alunos, àquela altura, acessavam a escola, mas não conseguiam cursar com sucesso, sendo reprovados e, muitos, evadiam. Nesta perspectiva, qualidade foi assumida como permanência. Mais recentemente, a partir dos anos de 1990, o debate de qualidade passou a ser pautado pela aprendizagem. Essa alteração se deu, sobretudo, devido à emergência das avaliações externas, que permite averiguar o desempenho dos alunos.

Um elemento importante que os autores não tratam no trabalho em questão é a equidade. Ela é entendida, no âmbito deste artigo, como uma das dimensões da qualidade em educação. Ou seja, o que se defende é que a aprendizagem, enquanto garantia do padrão de qualidade, precisa ser pensada como equidade. Ela não pode ser objeto de

alcance de apenas alguns grupos. Neste trabalho, assume-se como equidade métodos e ações realizadas pelas instituições que buscam superar as desigualdades sistêmicas institucionais, que historicamente excluem socialmente pessoas devido sua origem de cor, raça, crença etc. De forma geral, a equidade ancora-se sob a perspectiva de proporcionar aos indivíduos oportunidades e recursos visando diminuir os impactos de sua origem, oferecendo mais suporte à aqueles que mais necessitam, para superar as marcas da desigualdade.

Para que a educação seja, efetivamente, garantida como direito, é preciso que a equidade atravesse de modo sólido todas as dimensões da educação: políticas pedagógicas, avaliação e monitoramento, gestão e, também, alocação orçamentária.

O artigo 158 da Constituição Federal ao tratar da repartição de receitas tributárias, disciplina em seu inciso IV, que aos municípios pertencem 25% por cento do produto da arrecadação do imposto do Estado sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação (ICMS). É nesta seara que se insere a Emenda nº 108/2020, que regulamenta o chamado Novo Fundeb, alterando o respectivo artigo da Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do ICMS; disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados; tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundeb.

O mesmo artigo, ao tratar dos critérios para que as parcelas pertencentes aos municípios sejam creditadas, define que:

I - 65% (sessenta e cinco por cento), no mínimo, na proporção do valor adicionado nas operações relativas à circulação de mercadorias e nas prestações de serviços, realizadas em seus territórios.

II - até 35% (trinta e cinco por cento), de acordo com o que dispuser lei estadual, observada, obrigatoriamente, a distribuição de, no mínimo, 10 (dez) pontos percentuais com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos. (BRASIL, 2020)

Essa nova proposta de distribuição do ICMS figura na Emenda Constitucional nº 108/2020, que regulamenta o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O art. 14 da Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb, institui o Valor Aluno Ano Resultado – VAAR, a nova dimensão do Fundeb. O VAAR representa 2,5% do total da complementação dos valores da União ao fundo e devem ser distribuídos aos entes subnacionais, tendo como contrapartida a apresentação de condicionalidades educacionais, a serem cumpridas pelos entes subnacionais. São cinco condicionalidades, a saber:

§ 1º As condicionalidades referidas no **caput** deste artigo contemplarão:

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

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

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

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

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

Nesse sentido, o que se pretende neste artigo é discutir uma dessas condicionalidades, o chamado ICMS educacional, como uma possibilidade de introdução de equidade racial dentro do financiamento da educação. Interessa-nos, portanto, examinar o art. 14, da Lei 14.113/2020, § 2º, inciso IV, que dispõe sobre o regime de colaboração entre estados e municípios no que tange à regulamentação das condicionalidades para o recebimento da complementação financeira da União por meio do novo Fundeb.

Neste trabalho, assume-se como equidade métodos e ações realizadas pelas instituições que buscam superar as desigualdades sistêmicas institucionais, que historicamente excluem socialmente pessoas devido sua origem de cor, raça, crença etc. Em outras palavras, a equidade ancora-se sob a perspectiva de proporcionar aos indivíduos oportunidades e recursos visando diminuir os impactos de sua origem, oferecendo mais suporte à aqueles que mais necessitam, para superar as marcas da desigualdade.

Tendo em vista que pela primeira vez o Fundeb passa a ter um papel indutor de equidade dentro do financiamento educacional brasileiro, buscamos compreender como as legislações estaduais do ICMS educacional assumiram a equidade racial na educação básica. A partir da tradução de equidade dada aos estados nos seus marcos legais, acredita-se que poderá haver uma indução de qualidade ou regressiva.

Este artigo, além da introdução, está dividido em outras cinco seções. Apresenta-se em seguida o percurso metodológico assumido. Na seção posterior, discute-se o papel

da coordenação federativa e o delineamento do novo Fundeb com ênfase sobre o VAAR. Já na seção seguinte, nos debruçamos sobre a discussão da importância da equidade racial sob a perspectiva do financiamento. Em seguida apresentamos os dados, bem como sua discussão, para, por fim, trazer as considerações finais da pesquisa.

2. Método e estatuto teórico assumidos

Neste artigo, buscamos examinar a tradução de equidade dada pelos estados brasileiros na distribuição do ICMS educacional, devido aos municípios, na quota parte normatizada pela Lei 14.113/2020.

Portanto, a metodologia qualitativa foi a que se mostrou mais adequada ao objeto investigado, já que se trata de exame de marcos legais. Em consonância com Silva (2018), utilizamos a pesquisa documental com o N-pequeno, uma vez que que nossos esforços se direcionaram para a investigação de um contingente reduzido de unidades de análise, em busca de nossas evidências científicas. Do ponto de vista do procedimento, utilizou-se a pesquisa documental, já que se tratou da investigação de marcos legais que regulamentam o ICMS educacional. De acordo com Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009, p.4-5) “[...] a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

O percurso trilhado para construir esse trabalho seguiu as seguintes etapas: Inicialmente, fizemos uma revisão de literatura sobre as temáticas que dizem respeito às relações intergovernamentais, financiamento educacional e equidade educacional racial. No segundo momento, construímos um banco de dados com todas as leis estaduais que foram produzidas sobre o ICMS. A etapa seguinte consistiu no tratamento desses dados. Para tanto, criaram-se duas categorias a partir do exame dos desenhos materializados pelos marcos legais. A última etapa consistiu em examinar a legislação à luz da categoria teórica assumida no trabalho.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa utilizou autores que discutem equidade racial no âmbito da educação, como Crahay (2013), Rawls (1981) e Tripodi (2022); já na discussão sobre financiamento utilizamos Carreira e Pinto (2007), Pinto (2012, 2014) e Santos; Callegari e Callegari (2022). Quanto à discussão em torno do federalismo e das relações intergovernamentais, utilizou-se Cury (2010), Abrucio (2010, 2022), e Vasquez (2014). O conjunto desses autores possibilitou a construção de um alicerce teórico que permitiu analisar uma das dimensões do financiamento educacional, que o

VAAR/Fundeb, na perspectiva das relações intergovernamentais, com vistas a lidar com a equidade racial educacional.

3. As relações intergovernamentais e o novo Fundeb

Em um país cuja forma de organização se baseia no modelo federalista, a existência de formas sólidas e cooperativas de relação entre os entes federados mostra-se essencial. Isso se deve, como observado por Abrucio (2010), no âmbito educacional, das responsabilidades compartilhadas pelos diferentes entes federados e pela existência de fortes assimetrias entre eles na capacidade de oferta educacional.

Vasquez (2014), em sua pesquisa sobre os mecanismos institucionais de regulação federal e seus respectivos resultados nas políticas de educação e saúde, assevera que na década de 90 foram implementadas reformas de políticas públicas no âmbito da saúde e educação, em que objetivava-se aprimorá-la, bem como potencializar os recursos a partir de novas formas de financiamento e coordenação federativa, além de alavancar o processo de desresponsabilização da União sobretudo nas áreas sociais, por meio da descentralização dessas políticas. O autor salienta ainda, que:

[...] Dentre os mecanismos de regulação utilizados, destacam-se: a vinculação de receitas; a imposição de limites mínimos de gasto; a constituição de fundos específicos para o financiamento da política; as transferências condicionadas à oferta de programas; a definição de padrões nacionais para a execução local destes programas e a exigência de contrapartidas de recursos municipais” (VASQUEZ, 2014, p. 969)

Apesar do processo de descentralização, a literatura nos mostra que a União ainda mantivera seu poder regulador, a partir principalmente do financiamento, em que se fixava condicionalidades para o recebimento de recursos, como por exemplo a política de fundos de financiamento educacional.

Para Almeida e Abrucio (2005), políticas de fundos, como o extinto Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), e posteriormente o Fundeb, caracterizam-se como instrumentos de relação intergovernamental e coordenação federativa, pois eles preveem em seus desenhos a ação cooperativa entre os entes e uma coordenação da União posta de modo claro e redistributivo. Desse modo, as políticas de fundo caracterizam-se como fortes

mecanismos precedentes das relações intergovernamentais e da coordenação federativa, no que tange a alocação de recursos nos processos de implementação de políticas públicas.

Cury (2010), ao dissertar sobre a cooperação intergovernamental na educação, destaca o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), institucionalizado por meio da Emenda Constitucional nº14/1996, objetivava universalizar o ensino fundamental, o que demandava uma forte cooperação intergovernamental para o financiamento e implementação dessa política, sobretudo se pensarmos que esta etapa da educação básica é compartilhada entre os governos subnacionais, embora a prioridade seja a provisão por parte dos municípios.

Este fundo surge a partir da constatação das disparidades regionais existente, tanto do ponto de vista do investimento educacional, quanto das responsabilidades assumidas por estados e municípios na provisão do ensino fundamental, à época, altamente municipalizado no Norte e Nordeste, por municípios pobres e sem condições financeiras para tal. Enquanto no Sul e Sudeste, os estados de forma geral, assumiram para si a maior parte desta etapa, com maiores investimentos por aluno.

Em conformidade com Cury (2010), considera-se que o Fundef, possibilitou a realização de um pacto federativo cooperativo entre os entes federados, em que pese suas limitações, houve significativos avanços. Resultado disso, aprova-se a criação do Fundeb, que segundo o autor, “[...] tornou-se uma nova política para corrigir os defeitos do Fundef e propiciar a abertura de formas de regime de cooperação federativa, abrindo se para o conjunto da educação básica em suas etapas e modalidades”. (CURY, 2010, p. 163). A partir de então, aprimora-se um mecanismo institucional de cooperação intergovernamental para o financiamento educacional, cuja cobertura abarca não mais apenas o ensino fundamental, mas toda a educação básica e suas respectivas modalidades.

O novo Fundeb é a terceira geração da política de fundos na educação. A primeira delas chamou-se o Fundef, especificamente para o financiamento do ensino fundamental, que vigorou de 1997 a 2006, estabelecendo um valor mínimo a ser gasto por aluno, bem como para o financiamento do piso salarial do magistério, conforme diz Pinto (2007). O autor, ao desenvolver sua pesquisa que buscou investigar o efeito da política de fundos

no financiamento e no pacto federativo, constata um aumento substancial no provisão educacional por parte das municipalidades, a partir da criação do Fundef.

Pinto (2007), a partir de dados do INEP, evidencia que entre 1991 e 1996 os municípios detinham 37% das matrículas, entretanto, após aprovação do Fundef, assumiu cerca de 52% das matrículas em 2006, e conclui afirmando que “[...] o atrelar parcela dos recursos vinculados à educação à matrícula no ensino fundamental regular, este fundo induziu um processo de municipalização sem precedentes no Brasil [...]”. (PINTO, 2007, p. 879).

Posteriormente criou-se o primeiro Fundeb, que vigorou durante 14 anos, entre 2006 e 2020. Esse fundo trouxe avanços significativos em relação ao Fundef, levando em consideração que seus recursos são destinados à educação infantil e ensino médio, além de abarcar também a modalidade da educação de jovens e adultos, ou seja, a todas as etapas e modalidades da educação básica, consolidando toda a educação básica como um direito fundamental. Farenzena (2011), ao pesquisar sobre os critérios e magnitudes da política de assistência financeira da União, ressalta ainda que a complementação do Fundeb, se comparado ao Fundef, foi substancialmente maior, contribuindo então para a redução de desigualdades inter-regionais no que tange o financiamento educacional.

Com a finalização do Fundeb, em 2020 foi aprovado o novo Fundeb, com características distintas do Fundeb anterior. De acordo com Jacomini e Pinto (2020), o novo Fundeb contou com consideráveis avanços, dentre eles o caráter permanente do fundo; ampliação da complementação por parte da União para no mínimo 23% a ser pago até 2026; 70% dos recursos devem ser destinados para pagar professores ativos; adotou-se o formato híbrido para distribuição de recursos, entre outros.

O Fundeb permanente consolidou-se a partir de três dimensões. A primeira refere-se ao Valor Aluno Ano Fundeb (VAAF), cuja complementação equivale a 10% no âmbito de cada estado e do DF, em que o cálculo se baseia no número de alunos matriculados nas redes de ensino, e continua destinados aos fundos estaduais que não atingem o valor mínimo estabelecido nacionalmente, nos mesmos ditames do Fundeb que vigeu até 2020.

A segunda dimensão diz respeito ao Valor Aluno Ano Total (VAAT), considerada por Santos; Callegari e Callegari (2022) como um dos mecanismos de indução de equidade educacional, pois prevê uma a complementação em 10,5%, destinada a cada

rede de ensino, seja ela municipal, estadual ou distrital, desde que não alcance o mínimo de investimento por aluno ano total definido nacionalmente, ou seja, serão destinados às redes de ensino com capacidade fiscal mais defasada, objetivando assim, estabelecer um padrão mínimo de investimento por aluno ao ano.

E por fim, o terceiro é o Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), realçada por Santos; Callegari e Callegari (2022), como um segundo mecanismo de indução de equidade, em que fixa-se a complementação 2,5%, de acordo com a melhoria de indicadores de gestão, acesso e aprendizagem com redução de desigualdades socioeconômicas e raciais. Para o recebimento desse recurso foram estabelecidas cinco condicionalidades, sendo a IV o objeto de análise desta pesquisa.

O novo Fundeb estabelece que uma das condicionalidades do VAAR é o regime de colaboração e que, para tanto, todos os estados deveriam formular suas respectivas leis do ICMS Educacional, de forma que ao repassar os recursos que cabem aos municípios, 65% refere-se ao total arrecadado e 35% refere-se ao que dispuser a legislação estadual, cujo prazo para formulação expirou-se em 26 de agosto de 2022, devendo observar obrigatoriamente a distribuição de no mínimo 10% baseados em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.

A condicionalidade IV, analisada nesta pesquisa, dispõe sobre o regime de colaboração entre os estados e seus respectivos municípios, determinando que os entes estaduais revisassem a redistribuição dos recursos do ICMS pertencente aos municípios. Para se tornarem elegíveis ao recebimento do VAAR, os entes municipais deveriam cumprir uma das condicionalidades, supostamente inseridas nas leis estaduais, que era a redução de desigualdades socioeconômicas e raciais na educação.

O que se pode observar desse mecanismo, é que a política mais importante de financiamento da educação básica brasileira passa a atuar sobre a decisão de políticas municipais. Neste caso específico, uma lei estadual teria potencialidade de induzir o comportamento do ente municipal de redução de desigualdade educacional.

Para se efetivar, depende da boa capacidade dos governos estaduais para coordenar e induzir esta política aos municípios, caso contrário, os municípios podem não implementar, não receber essa complementação, e então esta condicionalidade perde sua

eficácia. Segatto (2015), ao discutir em sua pesquisa o papel dos governos estaduais na redução das desigualdades educacionais, trazendo o caso do Ceará para análise, destaca que estado ao assumir o papel de coordenação federativa junto aos municípios “busca reduzir diversidades de acesso e qualidade da política a partir do estabelecimento de condições institucionais por meio de padrões mínimos em todos os municípios. Isso tende a diminuir a desigualdade de resultados da política.” (SEGATTO, 2015, p.154).

O Novo Fundeb consolida-se como um marco histórico no âmbito educacional, pois além de se tornar permanente, tem um potencial redistributivo e equitativo significativamente maior que as gerações anteriores dos fundos, ao destinar mais recursos para redes de ensino que mais necessitam, bem como a definição de condicionalidades que buscam reduzir as desigualdades sociais e raciais por meio do VAAR.

Santos; Callegari e Callegari (2022), em pesquisa que buscou compreender o potencial do novo Fundeb para produção da equidade educacional a partir da ação supletiva e redistributiva da União, levando em consideração o federalismo brasileiro, conclui que o novo desenho produzirá maior equidade no que tange ao financiamento da educação básica sob a perspectiva do VAAR, tendo em vista que os municípios de maior vulnerabilidade passam a receber maior aporte de recursos em relação aos municípios menos vulneráveis. Cabe-nos investigar, qual o potencial do VAAR para produzir equidade na educação básica? Como os estados traduziram a redução de desigualdades educacionais raciais?

4. Equidade racial educacional

A literatura nos mostra que a educação brasileira é historicamente marcada por desigualdades de toda ordem, seja em relação ao acesso, permanência ou aprendizagem. Carlos Hasenbalg (1990), já mostrava a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar – PNAD de 1982, em uma pesquisa que objetivou investigar as desigualdades no que diz respeito ao assenhoreamento das oportunidades educacionais no Brasil, que a população negra estava sujeita a situações de desigualdades em diversos indicadores de qualidade de vida, dentre eles, o educacional.

Ao tratar do acesso, Hasenbalg e Do Valle (1990), comprova que o percentual de crianças negras que nunca tiveram acesso à escola representava 55 pontos percentuais (pp), enquanto os brancos eram representados por 40 pontos percentuais, uma diferença

expressiva de 15% desfavorável às crianças negras. À medida que a faixa etária aumenta, o autor mostra que essa disparidade torna-se ainda mais expressiva. Levando em consideração à época, a educação obrigatória se resumia apenas ao ensino fundamental, a faixa etária de 14 anos, 8ª série evidencia dados ainda mais alarmantes, tendo em vista que cerca de 5% dos brancos nunca haviam frequentado a escola, enquanto da população negra, esse percentual chega a cerca de 15%, ou seja, triplica em relação aos brancos. Há que se considerar ainda, de acordo com os dados, que pelo menos dois terços de alunos pretos ou pardos frequentaram a escola com um atraso correspondente a no mínimo três anos.

Quando considerado a trajetória escolar das pessoas até 24 anos, poucos concluíram o 1º grau, segundo Hasenbalg e Do Valle (1990). O autor explicita que

“[...]para cada 100 alunos que cursavam a primeira série, havia somente 45 cursando a quarta série e apenas 21 na oitava série. Esses mesmos números para os grupos de cor eram 100-57-29 para os brancos, 100-35-13 para os pretos e 100-36-13 para os pardos [...]” (HASENBALG; DO VALLE, 1990, p.9)

Esses dados apontam que com o avançar das séries, há uma tendência das pessoas negras não concluírem os estudos, considerando que de acordo com Hasenbalg e Do Valle (1990), do total de ingressantes no 1º grau, pretos e pardos obtêm taxas de conclusão significativamente mais baixas em relação aos brancos.

Soares e Alves (2003), ao pesquisar as desigualdades do desempenho escolar entre alunos desagregados por raça, a partir de dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB de 2001, revela que a proficiência média desejável que os alunos atinjam ao fim da 8ª série equivale a 325 pontos, entretanto os valores reais correspondem a 252,93; 235,55 e 225,24 para brancos; pardos e negros respectivamente.

Apesar de notar-se uma pontuação abaixo da média entre alunos brancos e negros, percebe-se uma disparidade significativa entre alunos brancos e pardos, de 17,4 pontos e brancos e negros de 26,89 pontos, ou seja, considerando o fator racial, a discrepância entre a proficiência média e a pontuação real permanece desfavorável a estudantes negros, pretos ou pardos.

Além disso, os autores, afirmam ainda que mesmo após controle do nível socioeconômico, há diferenças relacionadas ao desempenho entre alunos brancos e pardos e brancos e negros, em menor e maior grau, respectivamente.

Considerando fatores intraescolares, como formação e salários dos professores, nível socioeconômico da escola e dos alunos, Soares e Alves (2003) nota que esses fatores contribuem para aumentar ainda mais o hiato existente entre brancos e pretos. Para os autores “[...] Poderíamos dizer que a maioria das escolas trabalha para produzir bons resultados para todos os alunos, de forma a elevar a média geral da escola [...]” (SOARES e ALVES, 2003, p. 159), entretanto chamam atenção para o fato de que os déficits existentes considerando o fator raça, se invisibilizam nessa abordagem.

Os dados apresentados no Anuário da Educação Brasileira (2021), indica que dos jovens que pertencem aos domicílios mais ricos, 96,7% concluíram o Ensino Fundamental, enquanto apenas 78,2% dos pertencentes aos domicílios pobres concluíram esta etapa. Ao realizar o recorte racial, nota-se uma discrepância equivalente a quase 10% entre brancos, pretos e pardos, sendo 87,3%, 77,5% e 79,6, respectivamente.

Quando se trata dos dados referentes ao Ensino Médio, evidencia-se que a porcentagem de jovens com idade entre 15 e 17 anos matriculados no Brasil é de 75,4%. Quando realizada a desagregação dos dados por raça, obtém-se os seguintes dados: 81,4% de estudantes brancos, 71,8% de pardos e 70,8% de pretos, uma diferença de cerca de 10 pontos percentuais em desfavor dos negros. No que se refere as taxas de conclusão desta etapa, observamos que 79,1 dos brancos concluem o Ensino Médio, enquanto apenas 63,9 dos pardos e 61,4 dos negros concluem a mesma etapa. Sendo a média brasileira equivalente a 75,4% para matriculados e 69,4% de concluintes, considera-se importante sublinhar que apenas o grupos de estudantes brancos superaram a média nacional em ambos os casos, elucidando significativas desigualdades raciais na educação brasileira.

Investigando os dados de aprendizagem medidos pelo Saeb de 2019 e apresentados no Anuário de 2021, é possível observar que relativamente ao Ensino Fundamental e Médio, as estatísticas de aprendizagem considerada adequada em Língua Portuguesa a nível nacional representam 61,1%, em que os brancos atingem 70,7%, os pardos 62,1 e os pretos 42,2%. Nota-se que os brancos mantêm-se acima da média nacional, nessa categoria acompanhada timidamente com 1% acima da média pelo grupo

de estudantes pardos. Entretanto, podemos observar o discrepante percentual de pretos em nível considerado adequado, representado por apenas 42,2%.

Na aprendizagem de Matemática, revelam-se ainda mais preocupantes. A média nacional estabelece-se em 51,5%, os brancos superam a marca, com 62,3%, enquanto os pretos e pardos atingem a marca de 51,4% e 32,7%. Podemos observar então, que os estudantes brancos, encontram-se cerca de 20 pontos percentuais de diferença em relação aos estudantes negros. Em suma, os dados nos mostram há décadas a disparidade de aprendizagem e oportunidades educacionais entre brancos e negros brasileiros.

Com isso, Soares e Alves (2003), consideram importante a formulação de políticas públicas educacionais que busquem absorver o impacto causado pela origem racial e socioeconômica dos alunos, assim como Henriques (2002), defendeu em sua investigação que buscou analisar as desigualdades raciais no Brasil, bem como os limites das políticas universalistas na dimensão educacional, que há diferenças significativas entre crianças e jovens negros e brancos, no âmbito da educação no que tange ao acesso, permanência e aprendizagem. Saliencia ainda que diante de tantas desigualdades raciais, há necessidade de políticas de ações afirmativas, que superem a perspectiva universalista, promovendo políticas públicas de inclusão racial e igualdade de oportunidades, ou seja, políticas que promovam equidade racial no âmbito da educação.

Importa-nos destacar, ainda que a educação brasileira no decorrer da história esteja marcada por desigualdades de toda ordem, seja ela socioeconômica, racial, de gênero etc, conforme amplamente investigado por autores como (SOARES; DELGADO, 2016; ALVES, 2020; SOARES; ALVES, 2003; HASENBALG; DO VALLE, 1990, CASTRO, 2009), a equidade só apareceu como princípio educacional por meio da Emenda Constitucional nº 59, em 2009.

A literatura nos apresenta formas de lidar com a equidade, podendo ser traduzida também no âmbito da educação. Rawls (1981), ao discutir sobre os princípios de justiça, apresenta o Princípio da Diferença, associado a um princípio de justiça como equidade se levarmos em consideração que o autor defende que a desigual distribuição de bens seja aceitável apenas se aqueles que mais sejam impactados devido sua origem tenham maior suporte.

O princípio da diferença defendido por Rawls (1981) garante que mesmo os membros menos favorecidos da sociedade sejam tratados com justiça, argumenta ainda que esse princípio levaria a uma distribuição mais igualitária de riqueza e recursos na sociedade, o que beneficiaria a todos, mesmo aqueles que estão em melhor situação.

Diante dos dados expostos neste capítulo, que categoricamente revelam as desigualdades educacionais brasileiras, considera-se que as políticas universalistas, apesar de seus avanços, como a universalização do acesso à educação, ainda são insuficientes para garantir os padrões de qualidade e equidade expressos nos marcos legais da educação. Dessa forma, destaca-se a necessidade de adoção de princípios que possam produzir equidade, como o princípio da diferença de Rawls (1981) e o princípio de justiça corretiva proposto por Crahay (2002).

Para Crahay (2002), há, pelo menos, três princípios de justiça possíveis para a educação, embora apenas um deles se ajuste às demandas éticas de uma educação para todos.

A primeira, segundo Crahay (2002) refere-se à justiça igualitária, que consiste no tratamento igualitário a todas as pessoas. Entretanto, em termos educacionais, esse princípio não se sustenta, haja vista que a escola é um espaço heterogêneo, com indivíduos que partem de pontos iniciais distintos.

A segunda diz respeito à justiça meritocrática, que se consolida a partir da ideia de valorizar melhores desempenhos, o que do ponto de vista educacional não nos serve pois, segundo o autor, ela “apenas ratifica as desigualdades existentes” (p.12), uma vez que neste caso se premia os que já se encontram em posições favoráveis na escala social.

E por fim, o princípio de justiça corretivo, que, de acordo com Crahay, parte da premissa que é “[...] justo que o Estado socorra os mais desfavorecidos e, de maneira mais geral, se esforce para promover a máxima igualdade para todos, recorrendo eventualmente a procedimentos corretivos voltados para os mais fracos.” (CRAHAY, 2002, p. 13). Para o autor, no âmbito da escola, seria ela a responsável por contrapor a força das desigualdades relativas as origens, de forma que os sujeitos possam alcançar o patamar desejável de aprendizagens. Crahay (2012), ainda destaca que essa perspectiva pedagógica contribui para que entendamos como justo que aqueles encontram-se em

situações de desigualdades mais acentuadas, recebam mais atenção, ou seja, maior suporte.

A inserção de princípios de justiça do ponto de vista da equidade, ancorou nossa discussão neste capítulo, para que seja possível avançar e discutir a equidade racial educacional sob a perspectiva do financiamento, entendendo que a redução de desigualdade sociais e raciais no âmbito da educação também perpassa pelo financiamento.

Tripodi (2022) ao discorrer sobre equidade, salienta que:

Entende-se por equidade as formas e proporcionalidade de distribuição de bens sociais, de recursos financeiros e insumos, produzidas pelas instituições, visando anular as coerções das posições e pertencimento sociais e raciais, ao mesmo tempo que resguarda as diferenças advindas da constituição dos indivíduos. Assim, equidade é processo, mas também resultado. (TRIPODI, 2022, no prelo).

Ou seja, o princípio de equidade busca garantir a redistribuição de capitais, seja ela cultural, informacional, econômica etc, de forma a proporcionar aos indivíduos oportunidades de “sucesso” independentemente de sua origem, reconhecendo as diversidades que os constituem.

Para Tripodi, Delgado e Januário (2022), a inserção do princípio da equidade na educação previsto no § 4º do art. 211 do novo Fundeb é um avanço significativo, pois a partir de então o princípio de equidade em termos educacionais se torna crucial para se pensar políticas educacionais, sobretudo em um país marcado por exclusão de pessoas negras e conseqüentemente por desigualdades raciais.

Os dados evidenciam que a população negra, de forma geral, encontra-se sub-representada em espaços de prestígio. Em termos educacionais, os estudantes negros, podem ser compreendidos como cidadãos de segunda classe, já que o direito à educação com garantia de um padrão de qualidade não tem sido ofertado aos estudantes. Além de um maior déficit de aprendizagem em relação aos brancos, este grupo apresenta, ainda, as menores taxas de conclusão do ensino médio, se comparado com o mesmo grupo, e maior índice de evasão escolar. (UNESCO, 2022).

Sendo assim, a literatura evidencia que em termos educacionais há disparidade de aprendizagem entre estudantes negros e brancos, expondo que políticas universalistas, que não levam em consideração o fator raça, bem como as que se ancoram sob o princípio de justiça igualitária e/ou meritocrática, criticado por Crahay não se sustenta.

Atento a esta problemática, o trabalho se ancora na dimensão teórica da equidade racial em educação, considerando como inegociável que as políticas públicas insiram nos seus desenhos e implementação princípios de discriminação positiva, ou, como definiu Crahay (2002), princípios de justiça corretiva.

Partindo desse princípio, entende-se que as políticas universalistas, amplamente adotadas pelo Estado brasileiro, que desconsideram a origem dos sujeitos e suas respectivas demandas e subjetividades, não só prejudicam a redução de desigualdade educacional do ponto de vista racial, como amplia significativamente as disparidades existentes.

Neste sentido, segundo Tripodi (2022), é importante que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), seja traduzida, também, na perspectiva da gestão e do financiamento, e não apenas na dimensão do currículo e da subjetividades, que, embora, de substancial importância, é insuficiente para induzir políticas educacionais.

Neste sentido, para a autora, ERER precisa ser assumida, no campo das políticas educacionais, como um “conjunto de instrumentos de ação pública mobilizados na gestão dos sistemas de ensino, no planejamento, na sua avaliação, monitoramento, na alocação de recursos financeiros e nas decisões de gasto instituídos pelo Estado, orientados a introduzir princípios de justiça social e corretiva, no que se refere à equidade educacional racial.” (TRIPODI, 2022, p.44).

A partir da aprovação do novo fundo, há que se considerar o avanço expressivo por meio da Lei Federal n. 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb, tendo em vista o reconhecimento da existência das desigualdades raciais na educação.

O art. 14, § 3º, dispõe sobre as condicionalidades estabelecidas para que os municípios possam estar aptos para receber os recursos financeiros previstos no VAAR. O Art. 14. diz que “A complementação – VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores

referidos no inciso III do caput do art. 5º desta Lei.” (BRASIL, 2020). Já o respectivo inciso, sendo uma das condicionalidades, é a “[...] III – redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades.” (BRASIL, 2020).

Por meio do VAAR seria possível inserir do ponto de vista do financiamento, uma política mais equânime, que contemplasse a variável raça em termos de aprendizagem. Os dados aqui apresentados evidenciam as desigualdades educacionais sob a perspectiva racial, se consolidando com uma forte base para que os estados e município possam considerar a superação das desigualdades raciais na educação por meio da alocação de recursos, inserindo assim um princípio de justiça ancorado sob a equidade.

O princípio de equidade exposto nos marcos legais, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 e a EC nº 108/2020, consolidam-se como uma base jurídica para que os governos subnacionais instituíam mecanismos intergovernamentais ancorados sob o princípio de justiça corretiva defendida por Crahay (2002), o princípio da diferença em Rawls (1981), bem como as considerações de Soares e Alves (2003) e de Henrique (2002), de forma que a equidade racial na educação pudesse efetivar-se a partir de políticas de ações afirmativas, traduzidas nesta pesquisa a partir do financiamento educacional sob a perspectiva do VAAR.

5. Resultados e discussões

O tratamento dos dados realizados seguindo a metodologia apresentada na segunda seção evidenciam que quase a totalidade dos estados produziu algum tipo de política para induzir medidas de redução de desigualdades educacionais, com exceção do Distrito Federal, em que a legislação não foi localizada.

O quadro 1 mostra a categoria de regulamentação feita pelos estados, considerando que alguns regulamentaram em legislação primária, enquanto outros encaminharam para legislação secundária. Além disso, o quadro 1 apresenta os critérios estabelecidos para que os municípios façam jus ao recurso.

Como podemos observar, a maioria dos estados brasileiros regulamentaram alguma medida que buscasse reduzir as desigualdades educacionais. Ao analisar os dados, percebe-se que 9 estados, equivalente a 34,6%, encaminharam a regulamentação para a

legislação secundária, enquanto 17 desses entes, correspondente a 65,4%, regulamentaram primariamente.

Consideramos importante destacar o expressivo quantitativo de estados que se abstiveram de regulamentar uma importante medida que potencialmente poderia produzir equidade na educação brasileira, entendendo o importante papel que este governo subnacional tem na cooperação intergovernamental e coordenação federativa junto aos municípios em processos de indução e implementação de políticas públicas.

Quadro 1 – Marco legal			
UF	LEGISLAÇÃO	CRITÉRIO	Regulamenta medida de redução de desigualdade na educação
CENTRO - OESTE			
DF	X	X	X
GO	Emenda Constitucional nº 70/2021	Quantidade de matrículas na rede municipal de ensino, o Índice de Qualidade da Aprendizagem – IQA, com base na equidade, e pela taxa de aprovação dos alunos.	Sim
MT	Lei Complementar nº 746/2022	Resultados da educação: razão entre o Índice Municipal de Qualidade da Educação - IMQE de cada município, ponderado pela taxa de municipalização, por indicador socioeconômico dos alunos e pelo número de alunos matriculados nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, com pesos decrescentes em relação ao número de alunos, e o somatório dos IMQE ponderados de todos os municípios matogrossenses, apurados pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC.	Sim
MS	Lei 5.941/2022	Proficiência média anual dos alunos das escolas públicas municipais nas avaliações de Língua Portuguesa e/ou de Matemática apurados pelo SAEAMS; II - o percentual de participação dos estudantes das escolas públicas municipais nas avaliações previstas no inciso I deste artigo; III - a distribuição dos estudantes das escolas públicas municipais nos padrões de proficiência "adequado", "intermediário", "crítico" e "muito crítico"; IV - o índice de aprovação dos estudantes da educação básica matriculados na Rede Pública de Ensino Municipal. V - a taxa de atendimento escolar pelo município do ano/série avaliado; VI - o índice socioeconômico dos estudantes.	Sim
NORDESTE			
AL	Lei nº 8.234/2020	Relação entre o IQEAL do município e o somatório dos índices do Estado. Considerará os dois últimos IDEBs dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde 30% será definido pelo crescimento do último ano em relação ao anterior, e 70% será definido pelo último índice publicado.	Sim
BA	Lei Complementar nº 53/2022	Indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos, alcançados em seus territórios.	Sim
CE	Lei nº 14.023/2007	Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem.	Sim
MA	Lei nº 11.815/2022	Índice de Desenvolvimento da Educação do Maranhão (IDE-MA), composto pelo desempenho e o rendimento dos estudantes da rede municipal em avaliações da aprendizagem, distribuído de acordo com os critérios estabelecidos pela Lei regulamentar a ser expedida pelo Poder Executivo.	Encaminha para legislação secundária
PB	Lei nº 12.373/2022	Indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos. O índice a ser utilizado será definido pela taxa de aprendizagem gerada pela avaliação em larga escala.	Sim
PE	Lei nº 16.616/2019	Índice de Desempenho da Educação – IDE	Encaminha para legislação secundária

PI	Lei nº 7.429/2020	IQEM, constituído pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano e pela média do índice de desempenho escolar dos ensino fundamental anos iniciais e anos finais.	Sim
RN	Lei nº 11.253/2022	Indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos, considerando: I) relação direta entre o percentual de crianças atendidas em creches e pré-escolas públicas e a demanda potencial aferida, que irá compor o Índice Municipal de Atendimento a Infância – IMATIN; II) o percentual de incremento nas médias aferidas pelo IDEB anos iniciais apurados no 2º e no 5º do ensino fundamental no exercício anterior, a comparação entre os dois últimos resultados do IDEB, imediatamente anteriores ao ano fiscal em curso, correspondente ao Índice Municipal de Alfabetização - IMALFA; III) o incremento de matrículas de educação de jovens e adultos no ensino fundamental anos iniciais, equivalente ao Índice Municipal de Oferta da EJA - IMOEJA	Sim
SE	Lei nº 8.797/2020	IQE formado por indicadores com base em avaliações de aprendizagem, da taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e da média obtidas pelos alunos dos 2º e 5º anos da rede municipal.	Sim
NORTE			
AC	Lei nº 3.976/2022	Índice de Qualidade da Educação Municipal, que será apurado anualmente com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerando o nível socioeconômico dos educandos da rede municipal. O índice considerará o desempenho em provas de avaliação dos alunos da educação básica da rede municipal, considerando o nível, a evolução e a taxa de aprovação.	Sim
AM	Lei nº 6.035/2022	Indicadores de resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos, informados pela Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas e regulamentados pelo Poder Executivo.	Encaminha para legislação secundária
AP	Lei Complementar nº 120/2019	Índice de Desenvolvimento Escolar de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano de ensino fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem.	Sim
PA	Lei nº 9.674/2022	Indicadores que, previstos em decreto do Poder Executivo, demonstrem a melhoria nos resultados de aprendizagem e aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.	Sim
RO	Lei Complementar nº 1.166/2022	Indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.	Sim
RR	Lei Complementar nº 311/2022	Nota apurada por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em Língua Portuguesa e Matemática do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal; taxa de abandono média da rede municipal; taxa de distorção idade-série média da rede municipal.	Sim
TO	Lei nº 4.009/2022	Índice Relativo à Educação - I Educ, cuja apuração, na conformidade do disposto em regulamento, se dará com base em indicadores de melhoria de resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerando-se o nível socioeconômico dos educandos.	Encaminha para legislação secundária
SUDESTE			
ES	Lei 11.227/2020	IQE, constituído por: I) a proficiência média anual dos alunos das escolas municipais nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES; II) o percentual de participação dos alunos das escolas municipais nas avaliações descritas no inciso I, bem como sua distribuição nos padrões de proficiência “abaixo do básico”, “básico”, “proficiente” e “avançado”; e III) a taxa média de aprovação nas escolas no ensino fundamental da rede municipal. Parágrafo único. Para participar do rateio de que trata o art. 3º, II, os Municípios deverão aderir ao PAEBES.	Sim
MG	Projeto de Lei 3.903/2022	Indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.	Encaminha para legislação secundária
RJ	Projeto de Lei nº 6.358/2022	Índice de melhoria da educação, calculado com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.	Encaminha para legislação secundária
SP	Projeto de Lei 424/2022	Índice de Qualidade da Educação Municipal – IQEM, pela população do município, pelo nível socioeconômico dos educandos e pelo número de	Sim

		matrículas da rede municipal. O IQEM será calculado com base nas seguintes variáveis dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino: I) desempenho nas provas de avaliação; II) evolução do desempenho nas provas de avaliação; III) taxas de participação nas provas de avaliação; IV) taxas de reprovação; V) taxas de abandono.	
SUL			
PR	Lei Complementar nº 249/2022	Indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.	Encaminha para legislação secundária
RS	Lei nº 15.766/2021	Índice Municipal da Qualidade da Educação do RS - IMERS, pela população do município, pelo nível socioeconômico dos educandos e pelo número de matrículas no ensino fundamental da rede municipal. O IMERS refletirá o desempenho nas provas de avaliação da educação da rede básica dos alunos da rede municipal, considerando o nível, a evolução e a taxa de aprovação.	Encaminha para legislação secundária
SC	Lei nº 18.489/2022	Indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.	Encaminha para legislação secundária

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

No segundo quadro, propusemo-nos a investigar a definição de equidade regulamenta, bem como averiguar se há existência de marcadores raciais e o indicadores estabelecidos nas legislações.

Quadro 2 – Tradução de equidade nos estados				
UF	MARCO LEGAL	DEFINIÇÃO DE EQUIDADE	EXISTÊNCIA DE MARCADOR RACIAL	INDICADOR
CENTRO - OESTE				
DF	X			
GO	Emenda Constitucional nº 70/2021	Traduziu equidade em termos de acesso, aprendizagem com base na equidade e pelo fluxo.	Não	Nº de matrículas Rendimento Taxa de aprovação
MT	Lei Complementar nº 746/2022	Equidade entendida como a razão entre o Índice Municipal de Qualidade da Educação – IMQE de cada município, ponderado pela taxa de municipalização, por indicador socioeconômico dos alunos e pelo número de alunos matriculados nos cinco primeiros anos do ensino fundamental.	Não	Nº de matrículas Nº de matrículas Socioeconômico
MS	Lei 5.941/2022	Equidade traduzida como proficiência em avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, bem como o percentual de participação nas avaliações. Além disso, considera-se a distribuição dos estudantes em relação aos padrões de proficiência, o índice de aprovação, a taxa de atendimento escolar e o índice socioeconômico.	Não	Rendimento Taxa de aprovação Nº de matrículas Socioeconômico % de participação em avaliações
NORDESTE				
AL	Lei nº 8.234/2020	Traduziu-se equidade a partir do desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala.	Não	Rendimento
BA	Lei Complementar nº 53/2022	Equidade entendida como melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.	Não	Rendimento Socioeconômico
CE	Lei nº 14.023/2007	Equidade traduzida como fluxo e proficiência em avaliações em larga escala	Não	Rendimento Taxa de aprovação
MA	Lei nº 11.815/2022	Equidade entendida como desempenho e o rendimento dos estudantes da rede municipal em avaliações da aprendizagem	Não	Rendimento
PB	Lei nº	Equidade entendida como melhoria nos resultados de	Não	Rendimento

	12.373/2022	aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.		Socioeconômico
PE	Lei nº 16.616/2019	Traduziu-se equidade como desempenho.	Não	Rendimento
PI	Lei nº 7.429/2020	Entendeu-se equidade como fluxo e desempenho escolar.	Não	Taxa de aprovação Rendimento
RN	Lei nº 11.253/2022	Traduziu-se equidade como a razão entre atendimento e demanda relacionadas à Educação Infantil, desempenho em avaliações em larga escala, e o incremento de matrículas na EJA.	Não	Nº de matrículas na Educação Infantil Rendimento Nº de matrículas na EJA
SE	Lei nº 8.797/2020	Equidade entendida como desempenho em avaliações de larga escola e fluxo.	Não	Rendimento Taxa de aprovação
NORTE				
AC	Lei nº 3.976/2022	Equidade entendida como melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.	Não	Rendimento Socioeconômico
AM	Lei nº 6.035/2022	Equidade entendida como melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.	Não	Rendimento Socioeconômico
AP	Lei Complementar nº 120/2019	Equidade entendida como desempenho em avaliações de larga escola e fluxo.	Não	Rendimento Taxa de aprovação
PA	Lei nº 9.674/2022	Equidade entendida como melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.	Não	Rendimento Socioeconômico
RO	Lei Complementar nº 1.166/2022	Equidade entendida como melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.	Não	Rendimento Socioeconômico
RR	Lei Complementar nº 311/2022	Equidade entendida como taxa de abandono, desempenho em avaliações de larga escola e fluxo.	Não	Rendimento Taxa de aprovação Taxa de abandono
TO	Lei nº 4.009/2022	Equidade entendida como melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.	Não	Rendimento Socioeconômico
SUDESTE				
ES	Lei 11.227/2020	Traduziu-se equidade como proficiência, taxa de participação e avaliações de larga escala e fluxo.	Não	Rendimento Taxa de aprovação % de participação em avaliações
MG	Projeto de Lei 3.903/2022	Equidade entendida como melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.	Não	Rendimento Socioeconômico
RJ	Projeto de Lei nº 6.358/2022	Equidade entendida como melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.	Não	Rendimento Socioeconômico
SP	Projeto de Lei 424/2022	Traduziu-se equidade como desempenho em avaliações de larga escola. Considerou-se também neste mesmo arcabouço do desempenho, a evolução dos estudantes nas avaliações. Além disso, as taxas de participação nas avaliações, o fluxo e permanência também serão consideradas.	Não	Rendimento Taxa de aprovação Taxa de abandono % de participação em avaliações
SUL				
PR	Lei Complementar nº 249/2022	Equidade entendida como melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.	Não	Rendimento Socioeconômico
RS	Lei nº 15.766/2021	Traduziu-se equidade como desempenho nas provas de avaliação da educação da rede básica dos alunos da rede municipal, considerando o nível, a evolução e a taxa de aprovação.	Não	Rendimento Taxa de aprovação
SC	Lei nº 18.489/2022	Equidade entendida como melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível	Não	Rendimento Socioeconômico

		socioeconômico dos educandos.		
--	--	-------------------------------	--	--

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Após análise do quadro dois, podemos perceber que a equidade nos marcos legais foram traduzidas de distintas formas, como acesso, permanência, nível de aprendizagem etc. 11 dos 26 estados dispuseram genericamente sobre a melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, ou seja, não há indicadores claros que serão utilizados com critério.

Tratando-se da existência de marcador racial, podemos observar que embora a legislação preveja em uma de suas condicionalidades a redução de desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais, nenhuma unidade federativa estabeleceu a raça como um dos índices a ser utilizada como critério para redistribuição dos recursos, que legalmente busca produzir equidade educacional.

Os resultados relacionados ao marcador racial, nos permite afirmar que, embora o Estado Brasileiro seja historicamente marcado por desigualdades raciais, ainda mantém-se a postura de igualdade de tratamentos, não reconhecendo o atributo racial como um dos pilares para suprimir desigualdades e promover equidade.

Para Bonilla-Silva (2006), o não reconhecimento do atributo racial, caracteriza-se como uma “cegueira de cor”, compreendida a partir da ideia que o fator racial não é fundamental na organização social, portanto os processos decisórios não deveriam adotá-lo, ainda que como medida corretiva. Considerando o Brasil, país erguido sobre a mão-de-obra escravizada, uma população negra historicamente marginalizada, a cegueira de cor do Estado contribuirá ainda mais para aumentar as desigualdades já existentes.

Ainda neste quadro, buscamos identificar os indicadores normatizados pelo marco legal, de forma a compreender como se concretizou a tradução de equidade em termos de critérios. Os indicadores encontrados foram: rendimento; taxa de aprovação/fluxo; taxa de matrícula, que se desdobra em taxa de matrícula geral, relação entre taxa de matrícula e demanda na Educação Infantil e a relação entre taxa de matrícula e demanda na Educação de Jovens e Adultos; indicador socioeconômico; taxa de participação em avaliações de larga escala e taxa de abandono. A frequência de indicadores poderá ser melhor observada no quadro 4 e na tabela 1, devidamente legendada no quadro 3.

Quadro 3 - Legenda

INDICADOR	CÓDIGO	FREQUÊNCIA
Rendimento	Ind. 1	25/26
Taxa de aprovação/fluxo	Ind. 2	10/26
Taxa de matrícula (geral)	Ind. 3.1	3/26
Taxa de matrícula x demanda na Educação Infantil		

CENTRO - OESTE									
DF	X								
GO	Emenda Constitucional nº 70/2021								
MT	Lei Complementar nº 746/2022								
MS	Lei 5.941/2022								
NORDESTE									
AL	Lei nº 8.234/2020								
BA	Lei Complementar nº 53/2022								
CE	Lei nº 14.023/2007								
MA	Lei nº 11.815/2022								
PB	Lei nº 12.373/2022								
PE	Lei nº 16.616/2019								
PI	Lei nº 7.429/2020								
RN	Lei nº 11.253/2022								
SE	Lei nº 8.797/2020								
NORTE									
AC	Lei nº 3.976/2022								
AM	Lei nº 6.035/2022								
AP	Lei Complementar nº 120/2019								
PA	Lei nº 9.674/2022								
RO	Lei Complementar nº 1.166/2022								
RR	Lei Complementar nº 311/2022								
TO	Lei nº 4.009/2022								
SUDESTE									
ES	Lei 11.227/2020								
MG	Projeto de Lei 3.903/2022								
RJ	Projeto de Lei nº 6.358/2022								
SP	Projeto de Lei 424/2022								
SUL									
PR	Lei Complementar nº 249/2022								
RS	Lei nº 15.766/2021								
SC	Lei nº 18.489/2022								

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Ao analisar o indicador 1, podemos asseverar que uma parcela muito expressiva dos 26 estados, equivalente a 96,1%, adotaram o rendimento em avaliações externas como um dos critérios basilares para o recebimento do recurso, o que por si só pode representar os índices de aprendizagem, mas são insuficientes quando se trata de equidade.

O indicador 2 mostra que 38,4% dos estados adotaram a taxa de aprovação, ou seja, o fluxo escolar, como critério, entendendo que a aprovação advém do processo de aprendizagem.

Quando se trata do indicador 3.1; 3.2 e 3.3, observa-se um fator interessante. Este indicador, de forma geral, refere-se a taxas de matrícula, em que 19% das unidades federativas o consideraram. Sendo o 3.1 a matrícula geral, o 3.2 a relação entre taxa de matrícula e demanda na Educação Infantil e o 3.2 a relação entre taxa de matrícula e

demanda na EJA. O destaque nesse indicador, se dá por compreender que apenas um estado, o Rio Grande do Norte, buscou garantir medidas que pudessem incluir níveis da Educação Básica que geralmente têm taxas de cobertura, tanto do ponto de vista do acesso quanto do investimento, menos significativa.

No que diz respeito ao indicador 4, nota-se que uma parcela significativa dos estados não regulamentaram o indicador socioeconômico para garantir mais recursos aos municípios que mais necessitam. Considerando que a legislação prevê que a redução das desigualdades socioeconômicas é um dos pilares que constituem o VAAR, percebe-se a limitação das legislações estaduais para regulamentar essa condicionalidade, tendo em vista que apenas 50% desses entes estabeleceram este indicador como critério.

O indicador 5 relaciona-se à taxa de participação em avaliações em larga escala, mas apenas 3 estados indicaram este critério.

Por fim, o indicador 6 refere-se a taxa de abandono, em que apenas 2 estados o utilizaram como critério. Este indicador busca averiguar a trajetória escolar dos educandos, estabelecendo uma relação entre taxa de acesso e taxa de conclusão nos níveis de ensino.

6. Considerações finais

Nesta pesquisa, elaboramos uma abordagem qualitativa a partir da pesquisa documental com N-pequeno, cujo objetos de análise foram os mais legais do ICMS Educacional de 26 estados brasileiros.

Em que pese a necessidade de formas sólidas e cooperativas de relações entre os entes federados, os resultados desta pesquisa evidenciam uma relação intergovernamental frágil e com pouca capacidade de indução de política. Pudemos identificar que uma parcela significativa dos estados encaminharam a regulamentação dos critérios para recebimento dos recursos para uma legislação secundária a ser regulamentada pelo poder executivo.

Os estados são importantes nos processos de coordenação e indução de política junto aos municípios, entretanto, os dados desta pesquisa nos mostra que não o fizeram em sua potencialidade máxima para regulamentar medidas que pudessem produzir equidade racial na educação brasileira.

Verifica-se que mesmo após a criação do Fundef e do antigo Fundeb, é perceptível que as desigualdades educacionais no Brasil ainda continuam latentes, sobretudo se considerarmos o fator racial. O novo Fundeb ao determinar a redução de desigualdades

educacionais do ponto de vista socioeconômico e racial, teria um significativo potencial para produzir equidade neste âmbito, entretanto as legislações estaduais não se ancoraram nesta perspectiva, mitigando significativamente a produção de equidade, diferentemente do VAAT, que segundo Santos, Callegari e Callegari (2022), ao investigar o VAAT conclui que esta dimensão produzirá equidade.

A aprovação do novo Fundeb e suas respectivas dimensões, tendo o VAAR como novidade e objeto de análise desta pesquisa tornou-se um feito histórico, levando em consideração que a necessidade de superar as desigualdades na educação, incluindo a desigualdade racial, fundamental para consolidação da democracia brasileira.

Nesse contexto, sublinha-se a necessidade de construção de políticas públicas que considerem especificamente o fator racial, diante das desigualdades históricas apresentadas nesta pesquisa, para que o princípio de equidade expresso na carta magna brasileira se concretize. Entretanto, o fato é que os estados não conseguiram induzir uma política, por meio dos marcos legais estaduais que buscasse suprimir as desigualdades raciais, visto que nenhum deles regulamentaram algum marcador racial como critério, e levando em consideração ainda, que a maioria dos indicadores regulamentados relaciona-se a desempenho em avaliações de larga escala.

Considera-se importante questionar: tiveram os estados assessoria técnica nos processos de formulação e aprovação dos marcos legais? Porque os estados desconsideraram significativamente o fator racial em suas legislações?

7. Referências

- ABRUCIO, F. Coordenação Federativa no Brasil: A Experiência do Período FHC e os Desafios do Governo Lula. *Revista de Sociologia e Política*, vol. 24, p. 41-67. 2005.
- ABRUCIO, Fernando. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010.
- ALMEIDA, M. H. T. Recentralizando a Federação?. *Revista de Sociologia e Política*, vol. 24, p. 29-40. 2005.
- ALVES, M. T. G. Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para conceituação e operacionalização empírica. *Lua Nova – Revista de Cultura e Política*, n. 110. p. 189-214, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-189214/110>

BRASIL. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020*. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev.2023.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 59*, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. *Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, 2020a.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 108, de 25 de dezembro de 2020*. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b.

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300003>.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec*, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013. Disponível em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/202/231>. Acesso em 18.fev.2023.

CURY, C.R.J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R.P.; SANTANA, W. (Org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 149-168.

FARENZENA, N. As Políticas de Assistência Financeira da União no Marco das Responsabilidades (Inter) governamentais em Educação Básica. In: GOUVEIA, A. B.; PINTO. *Revista retratos da escola*. v. 6, n. 10, p. 105-117, jan./jun. 2012.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 5-12, 1990.

HENRIQUES, R. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

J. M. R.; CORBUCCI, P. R. (Org.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília: IPEA, 2011. p. 96-111.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015* / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 137p. - (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 35).

- JACOMINI, M. A.; PINTO, J. M. R. Apresentação da Seção Temática: Balanço do Fundeb. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, v. 10, 2020.
- MACHADO, J. A.. Federalismo e políticas sociais: conexões a partir da Teoria da Agência. *Revista do Serviço Público*, v. 69, n. 1, p. 57-84, 2018
- OLIVEIRA, R. P. e ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*. nº 28. Jan /Fev /Mar /Abr. 2005.
- PINTO, J. M. de R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 esp., p. 877-897, out. 2007.
- RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1981. Tradução. PISETTA, A.; ESTEVES, R. M. L.
- SANTOS, A. do N., CALLEGARI, C. de O., & CALLEGARI, A. C. R. (2022). Avaliação da equidade redistributiva da Complementação da União no Novo FUNDEB. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(46). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6754> Este artigo faz parte do dossiê especial, Educação e suas Interfaces com Administração, Contabilidade e Economia: Políticas e Saberes, editada por Zara Figueiredo Tripodi, Ursula Dias Peres e Thiago Alves.
- Sá-Silva, J. R., de Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15.
- SEGATTO, C. I. *O papel dos governos estaduais nas políticas municipais de educação: uma análise dos modelos de cooperação intergovernamental*. 2015. Tese (Doutorado) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.
- SILVA, G. P. *Desenho de pesquisa*. Brasília, DF: Enap, 2018.
- SOARES, J. F; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100011>
- SOARES, J. F.; DELGADO, V. M. S. Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de Ensino Fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 754-780, 2016. <https://doi.org/10.18222/eae.v27i66.4101>
- SOUZA, C. *Coordenação de políticas públicas*. Brasília: ENAP, 2018. ISBN: 978-85-256-0083-7.

TRIPODI, Z. F. *Gestão de Sistemas e Financiamento*. Equidade Étnico-Racial Na Educação: Recomendações de Políticas de Equidade Étnico-Racial para os Governos Federal e Estaduais, [s. l.], 2022.

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

VAZQUEZ, D. A. (2014), “Mecanismos institucionais de regulação federal e seus resultados nas políticas de educação e saúde”. *Dados*, 57 (4): 969-1005.