

A EDUCAÇÃO PÚBLICA EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

FINANCIAMENTO, EXCLUSÃO SOCIAL, AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E AS TENSÕES ENTRE
DIREITO SOCIAL E REFORMAS CONTEMPORÂNEAS



Tiago dos Santos Rodrigues
Lucinalda Carneiro Lima
Edineia Natalino Da Silva Santos
Aline Silva de Assis
Denise Maia Sgobi Scaff Antonini
Avila Smitiely de Abreu Lima Ikuta
Erika Fátima de Arruda
Ana Paula Rodrigues de Souza
Andréa Lemes Lustig
Jozivaldo Alves Martins
Nayhara Mirelli Moraes da Silva
Cristiane Santana de Arruda
Rodolfo Claudio da Cruz
Erika Patrícia Lacerda Dias Souza
Suele Aparecida Leite de Sousa
Organizadores



2026 - Ampla Editora

Copyright da Edição © Ampla Editora

Copyright do Texto © Os autores

Editor Chefe: Leonardo Tavares

Design da Capa: Ampla Editora

Diagramação: Ampla Editora

Revisão: Os autores

A educação pública em perspectiva multidisciplinar: financiamento, exclusão social, avaliação educacional e as tensões entre direito social e reformas contemporâneas está licenciado sob CC BY-NC 4.0.



Essa licença permite que outros remixem, adaptem e desenvolvam seu trabalho para fins não comerciais e, embora os novos trabalhos devam ser creditados e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não precisam licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos. O conteúdo da obra e sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam a posição oficial da Ampla Editora. O download e o compartilhamento da obra são permitidos, desde que os autores sejam reconhecidos. Todos os direitos desta edição foram cedidos à Ampla Editora.

ISBN: 978-65-5381-351-9

DOI: 10.51859/ampla.epp519.1126-0

Ampla Editora

Campina Grande – PB – Brasil

contato@amplaeditora.com.br

www.amplaeditora.com.br



2026

CONSELHO EDITORIAL

Adilson Tadeu Basquerote – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Alexander Josef Sá Tobias da Costa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Andréa Cátia Leal Badaró – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Andréia Monique Lermen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Antoniele Silvana de Melo Souza – Universidade Estadual do Ceará

Aryane de Azevedo Pinheiro – Universidade Federal do Ceará

Bergson Rodrigo Siqueira de Melo – Universidade Estadual do Ceará

Bruna Beatriz da Rocha – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Bruno Ferreira – Universidade Federal da Bahia

Caio Augusto Martins Aires – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Caio César Costa Santos – Universidade Federal de Sergipe

Carina Alexandra Rondini – Universidade Estadual Paulista

Carla Caroline Alves Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande

Carlos Augusto Trojaner – Prefeitura de Venâncio Aires

Carolina Carbonell Demori – Universidade Federal de Pelotas

Caroline Barbosa Vieira – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Christiano Henrique Rezende – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Cícero Batista do Nascimento Filho – Universidade Federal do Ceará

Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dandara Scarlet Sousa Gomes Bacelar – Universidade Federal do Piauí

Daniela de Freitas Lima – Universidade Federal de Campina Grande

Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira – Universidade Estadual da Paraíba

Denilson Paulo Souza dos Santos – Universidade Estadual Paulista

Denise Barguil Nepomuceno – Universidade Federal de Minas Gerais

Dinara das Graças Carvalho Costa – Universidade Estadual da Paraíba

Diogo Lopes de Oliveira – Universidade Federal de Campina Grande

Dylan Ávila Alves – Instituto Federal Goiano

Edson Lourenço da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

Elane da Silva Barbosa – Universidade Estadual do Ceará

Érica Rios de Carvalho – Universidade Católica do Salvador

Fábio Ronaldo da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Fernanda Beatriz Pereira Cavalcanti – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Fredson Pereira da Silva – Universidade Estadual do Ceará

Gabriel Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas

Gilberto de Melo Junior – Instituto Federal do Pará

Givanildo de Oliveira Santos – Instituto Brasileiro de Educação e Cultura

Glécia Morgana da Silva Marinho – Pontifícia Universidad Católica Argentina Santa Maria de Buenos Aires (UCA)

Higor Costa de Brito – Universidade Federal de Campina Grande

Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo – Fundação Oswaldo Cruz

Igor Lima Soares – Universidade Federal do Ceará

Isabel Fontgalland – Universidade Federal de Campina Grande

Isane Vera Karsburg – Universidade do Estado de Mato Grosso

Israel Gondres Torné – Universidade do Estado do Amazonas

Ivo Batista Conde – Universidade Estadual do Ceará

Jaqueline Rocha Borges dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Jessica Wanderley Souza do Nascimento – Instituto de Especialização do Amazonas

João Henriques de Sousa Júnior – Universidade Federal de Santa Catarina

João Manoel Da Silva – Universidade Federal de Alagoas

João Vitor Andrade – Universidade de São Paulo

Joilson Silva de Sousa – Universidade Regional do Cariri

José Cândido Rodrigues Neto – Universidade Estadual da Paraíba

Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Josenita Luiz da Silva – Faculdade Frassinetti do Recife

Josiney Farias de Araújo – Universidade Federal do Pará

Karina de Araújo Dias – SME/Prefeitura Municipal de Florianópolis

Katia Fernanda Alves Moreira – Universidade Federal de Rondônia

Laís Portugal Rios da Costa Pereira – Universidade Federal de São Carlos

Laíze Lantyer Luz – Universidade Católica do Salvador

Lara Luiza Oliveira Amaral – Universidade Estadual de Campinas

Lindon Johnson Pontes Portela – Universidade Federal do Oeste do Pará

Lisiane Silva das Neves – Universidade Federal do Rio Grande

Lucas Araújo Ferreira – Universidade Federal do Pará

Lucas Capita Quarto – Universidade Federal do Oeste do Pará

Lúcia Magnólia Albuquerque Soares de Camargo – Unifacisa Centro Universitário

Luciana de Jesus Botelho Sodrê dos Santos – Universidade Estadual do Maranhão

Luís Miguel Silva Vieira – Universidade da Madeira

Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Luiza Catarina Sobreira de Souza – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central

Manoel Mariano Neto da Silva – Universidade Federal de Campina Grande

Marcelo Alves Pereira Eufrazio – Centro Universitário Unifacisa

Marcelo Henrique Torres de Medeiros – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Marcelo Williams Oliveira de Souza – Universidade Federal do Pará

Marcos Pereira dos Santos – Faculdade Rachel de Queiroz

Marcus Vinicius Peralva Santos – Universidade Federal da Bahia

Maria Carolina da Silva Costa – Universidade Federal do Piauí

Maria José de Holanda Leite – Universidade Federal de Alagoas

Marina Magalhães de Moraes – Universidade Federal do Amazonas

Mário César de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Michele Antunes – Universidade Feevale

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues – Logos University International

Miguel Ysrrael Ramírez-Sánchez – Universidade Autónoma do Estado do México

Milena Roberta Freire da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Nadja Maria Mourão – Universidade do Estado de Minas Gerais

Natan Galves Santana – Universidade Paranaense

Nathalia Bezerra da Silva Ferreira – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Neide Kazue Sakugawa Shinohara – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Neudson Johnson Martinho – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso

Patrícia Appelt – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Paula Milena Melo Casais – Universidade Federal da Bahia

Paulo Henrique Matos de Jesus – Universidade Federal do Maranhão

Rafael Rodrigues Gomides – Faculdade de Quatro Marcos

Ramôn da Silva Santos – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Reângela Cíntia Rodrigues de Oliveira Lima – Universidade Federal do Ceará

Rebeca Freitas Ivanicska – Universidade Federal de Lavras

Regina Márcia Soares Cavalcante – Universidade Federal do Piauí

Renan Gustavo Pacheco Soares – Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns

Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília

Ricardo Leoni Gonçalves Bastos – Universidade Federal do Ceará

Rodrigo da Rosa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande

Rubia Katia Azevedo Montenegro – Veni Creator Christian University

Sabrynna Brito Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Samuel Miranda Mattos – Universidade Estadual do Ceará

Selma Maria da Silva Andrade – Universidade Norte do Paraná

Shirley Santos Nascimento – Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia

Silvana Carloto Andres – Universidade Federal de Santa Maria

Silvio de Almeida Junior – Universidade de Franca

Tatiana Paschoalette R. Bachur – Universidade Estadual do Ceará | Centro Universitário Christus

Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Thayla Amorim Santino – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Thiago Sebastião Reis Contarato – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Tiago Silveira Machado – Universidade de Pernambuco

Valvenarg Pereira da Silva – Universidade do Estado de Mato Grosso

Vinícius Queiroz Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Virgínia Maia de Araújo Oliveira – Instituto Federal da Paraíba

Virginia Tomaz Machado – Faculdade Santa Maria de Cajazeiras

Walmir Fernandes Pereira – Miami University of Science and Technology

Wanessa Dunga de Assis – Universidade Federal de Campina Grande

Wellington Alves Silva – Universidade Estadual de Roraima

William Roslindo Paranhos – Universidade Federal de Santa Catarina

Yáscara Maia Araújo de Brito – Universidade Federal de Campina Grande

Yasmin da Silva Santos – Fundação Oswaldo Cruz

Yuciara Barbosa Costa Ferreira – Universidade Federal de Campina Grande

2026 - Ampla Editora

Copyright da Edição © Ampla Editora

Copyright do Texto © Os autores

Editor Chefe: Leonardo Tavares

Design da Capa: Ampla Editora

Diagramação: Ampla Editora

Revisão: Os autores

Catlogação na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E24

A educação pública em perspectiva multidisciplinar: financiamento, exclusão social, avaliação educacional e as tensões entre direito social e reformas contemporâneas / Organização de Tiago dos Santos Rodrigues, Lucinalda Carneiro Lima, Edineia Natalino da Silva Santos, et al. – Campina Grande/PB: Ampla, 2026.

Outros organizadores: Aline Silva de Assis, Denise Maia Sgobi Scaff Antonini, Avila Smitiely de Abreu Lima Ikuta, Erika Fátima de Arruda, Ana Paula Rodrigues de Souza, Andréa Lemes Lustig, Jozivaldo Alves Martins, Nayhara Mirelli Moraes da Silva, Cristiane Santana de Arruda, Rodolfo Claudio da Cruz, Erika Patrícia Lacerda Dias Souza, Suele Aparecida Leite de Souza.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5381-351-9

DOI 10.51859/ampla.epp519.1126-0

1. Política da educação pública e seus problemas. 2. Políticas educacionais. 3. Direito à educação. I. Rodrigues, Tiago dos Santos (Organização). II. Lima, Lucinalda Carneiro (Organização). III. Santos, Edineia Natalino da Silva (Organização). IV. Título.

CDD 379

Índice para catálogo sistemático

I. Política da educação pública e seus problemas

Autores

Alcielli Fernanda da Silva

Professora da educação básica (alciellifernanda@gmail.com)

Alessandra Pedrosa Ferreira da Silva e Silva

Professora da educação básica (alessandraeducacao2027@gmail.com)

Aline Silva de Assis

Professora da educação básica (aline.assis@edu.mt.gov.br)

Ana Cristina Catelan

Professora da educação básica (criscatelan55@gmail.com)

Ana Paula Rodrigues de Souza

Professora da educação básica (ana-paula.rodrigues@edu.mt.gov.br)

Andréa Lemes Lustig

Professora da educação básica (andrealemeslustig@gmail.com)

Avila Smitiely de Abreu Lima Ikuta

Professora da educação básica (avila.smitiely.ikuta@unemat.br)

Clylaine da Guia Silva

Professora da educação básica (Clylaine63@gmail.com)

Cristiane Sanabria Lopes Aivy

Professora da educação básica (nsanabria123@outlook.com)

Dalva de Oliveira

Professora da educação básica (martadalva2020@gmail.com)

Daniel Vasconcelos de Arruda

Professor da educação básica (danielvasconcelos27@hotmail.com)

Davilin Pereira Dourado

Professora da educação básica (davilindourado@gmail.com)

Denise Maia Sgobi Scaff Antonini

Professora da educação básica (denise.antonini@edu.mt.gov.br)

Edineia Natalino da Silva Santos

Professora da educação básica (edineianatalino@gmail.com)

Elaine Cardoso Campos Dantas

Professora da educação básica (elaine.dantas@edu.mt.gov.br)

Elda Vasni Tavares Câmara

Professora da educação básica (eldavasni45@outlook.com)

Eletízia Severino Machado

Professora da educação básica (eletilmac_@hotmail.com)

Eliara Sousa Dias

Professora da educação básica (eliaradias2017@gmail.com)

Erika Fátima de Arruda

Professora da educação básica (arrudaerikaof@gmail.com)

Erika Patrícia Lacerda Dias Souza

Professora da educação básica (erika.patricia@unemat.br)

Evanir da Guia Batista Redez

Professora da educação básica (evanir-redez@hotmail.com)

Flávia de Fátima Matias Vanini

Professora da educação básica (flavia.douglinhas2009@gmail.com)

Frádia Cícera de Castro Tsukamoto

Professora da educação básica (fradia@gmail.com)

José Humberto Veríssimo Zuchetti

Professor da educação básica (professorhumbertovz@gmail.com)

Jozivaldo Alves Martins

Professor da educação básica (professorjozivaldoalves@gmail.com)

Juliana da Luz Lima de Arruda Pinheiro

Professora da educação básica (julianawepri@gmail.com)

Juliana Silva do Nascimento

Professora da educação básica (anasilva44@hotmail.com)

Kelly Cristhiane de Arruda

Professora da educação básica (kellyllyarruda@gmail.com)

Luana Elky Brito

Professora da educação básica (luanaelky@gmail.com)

Lucas Eduardo Neves Queiroz

Bacharel em Biomedicina pelo centro universitário Estácio do Pantanal – UNIPANTANAL (lucaseduardonevesqueiroz@gmail.com)

Luciane Aparecida do Nascimento

Professora da educação básica (luciane.an@hotmail.com)

Lucilene Greice Botelho Magalhães

Professora da educação básica (lucilenebotelho12@gmail.com)

Lucinalda Carneiro Lima

Professora da educação básica (lucinalda.carneiro@unemat.br)

Lucimar Amadeus da Silva

Professora da educação básica (lu.amadeuscac@gmail.com)

Marcia Batista Sales

Professora da educação básica (marciasales.79@outlook.com)

Nayhara Mirelli Moraes da Silva

Professora da educação básica (nayharamireli@hotmail.com)

Regiane Alves dos Santos

Professora da educação básica (regi64@hotmail.com)

Regiane Cássia Pereira Castilheiro

Professora da educação básica (regianecassia694@gmail.com)

Rejane Loffler

Professora da educação básica (rejaneloffler99@gmail.com)

Renilda Conceição da Silva Rodrigues

Professora da educação básica (renilda_conceicao@hotmail.com)

Sebastiana da Silva Magalhães

Professora da educação básica (sebastianamagalhaes74@gmail.com)

Simone Duarte Silva Mineiro

Professora da educação básica (monyfavodemel@gmail.com)

Sonia Maria de Campos

Professora da educação básica (sonia-maria.campos@edu.mt.gov.br)

Tiago dos Santos Rodrigues

Professor da educação básica (tiago-dsr20@hotmail.com)

Vanusa Aparecida Almeida

Professora da educação básica (vanusapedagogamt@gmail.com)

Welligton Fernandes da Silva

Professor da educação básica (wor-fers@hotmail.com)

Sumário

CAPÍTULO I - O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT: ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DOS RECURSOS PÚBLICOS	12
CAPÍTULO II - EXCLUSÃO SOCIAL E FRACASSO ESCOLAR: DETERMINAÇÕES ESTRUTURAIS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	22
CAPÍTULO III - HOMESCHOOLING NO BRASIL: NEOCONSERVADORISMO, PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DISPUTAS PELO DIREITO À ESCOLA	32
CAPÍTULO IV - AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DO IDEB NOS ANOS INICIAIS EM CÁCERES – MT.....	40
CAPÍTULO V - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E PISO DO MAGISTÉRIO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	49
CAPÍTULO VI - A DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM CÁCERES-MT APÓS O REDIMENSIONAMENTO DAS REDES DE ENSINO	59
CAPÍTULO VII - CARREIRA DOCENTE E FINANCIAMENTO EDUCACIONAL: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO E O MUNICÍPIO DE CÁCERES	71
CAPÍTULO VIII - EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CÁCERES-MT: EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS REDES PÚBLICAS ENTRE 2021 E 2024	80
CAPÍTULO IX - EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CÁCERES-MT COMO POLO REGIONAL: ESTRUTURA INSTITUCIONAL, ACESSO E DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS	89

CAPÍTULO I

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT: ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DOS RECURSOS PÚBLICOS

EDUCATION FINANCING IN THE MUNICIPALITY OF CÁCERES, MATO GROSSO: AN ANALYSIS OF THE EVOLUTION OF PUBLIC RESOURCES

DOI: 10.51859/ampla.epp519.1126-1

Erika Fátima de Arruda
Regiane Alves dos Santos
Vanusa Aparecida Almeida
Avila Smitiely de Abreu Lima Ikuta
Simone Duarte Silva Mineiro
Lucilene Greice Botelho Magalhães

RESUMO

O financiamento da educação é elemento central para a garantia do direito à educação no Brasil, especialmente no âmbito municipal, onde se concentra a oferta da Educação Básica. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a vinculação de receitas como mecanismo de proteção do financiamento educacional, posteriormente aperfeiçoado por emendas constitucionais que instituíram fundos redistributivos, como o FUNDEF e o FUNDEB. Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo analisar a evolução do orçamento público do município de Cáceres-MT e a destinação de recursos para a educação no período de 2021 a 2025. A pesquisa adota abordagem documental e analítica, com base nas Leis Orçamentárias Anuais do município e no referencial teórico sobre financiamento da educação. Os resultados indicam crescimento do orçamento municipal ao longo do período analisado e o cumprimento do percentual mínimo constitucional destinado à educação em todos os exercícios. Contudo, observa-se variação nos percentuais aplicados, o que evidencia que o atendimento às exigências legais não garante, por si só, a suficiência e a estabilidade do financiamento. Conclui-se que a vinculação constitucional de recursos é condição necessária, mas não suficiente, para assegurar a universalização, a qualidade e a equidade da educação pública, sendo fundamental fortalecer o planejamento, a gestão e o controle social do gasto educacional no âmbito local.

Palavras-chave: Financiamento da educação; Orçamento público; Educação municipal; Vinculação de receitas; Cáceres-MT.

ABSTRACT

The financing of education is a central element in guaranteeing the right to education in Brazil, especially at the municipal level, where the provision of Basic Education is concentrated. The Federal Constitution of 1988 established the earmarking of revenues as a mechanism to protect educational funding, later improved by constitutional amendments that created redistributive funds such as FUNDEF and FUNDEB. In this context, this chapter aims to analyze the evolution of the public budget of the municipality of Cáceres, Mato Grosso, and the allocation of financial resources to education from 2021 to 2025. The study adopts a documentary and analytical approach, based on the municipality's Annual Budget Laws and on the theoretical framework of education financing. The results indicate growth in the municipal budget over the analyzed period and compliance with the constitutional minimum percentage allocated to education in all fiscal years. However, variations in the percentages applied are observed, showing that formal compliance with legal requirements does not, by itself, ensure the sufficiency and stability of funding. It is concluded that constitutional earmarking of resources is a necessary but not sufficient condition to guarantee universal access, quality, and equity in public education, highlighting the importance of strengthening planning, management, and social control of educational spending at the local level.

Keywords: Education financing; Public budget; Municipal education; Revenue earmarking; Cáceres-MT.

1. INTRODUÇÃO

O financiamento da educação constitui um dos eixos centrais para a efetivação do direito à educação no Brasil, especialmente no âmbito dos municípios, que assumem papel crescente na oferta da Educação Básica. Conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, a garantia desse direito está diretamente vinculada à obrigatoriedade da aplicação mínima de recursos públicos na manutenção e desenvolvimento do ensino, bem como à criação de mecanismos institucionais capazes de assegurar maior estabilidade e redistribuição dos recursos educacionais. Nesse contexto, a vinculação constitucional de receitas e a implementação de fundos como o FUNDEB configuram-se como instrumentos fundamentais para a materialização das políticas educacionais no plano local.

A literatura especializada, representada por autores como Cury (2018), aponta que o direito à educação, por sua natureza social, não se sustenta sem um financiamento público contínuo e protegido por dispositivos legais. Tal perspectiva reforça a necessidade de análises que articulem o plano normativo às práticas concretas de planejamento e execução orçamentária, especialmente em realidades municipais marcadas por desigualdades regionais e limitações fiscais. Dessa forma, o estudo das leis orçamentárias assume relevância não apenas como exercício técnico, mas como ferramenta analítica para compreender as prioridades políticas e a capacidade estatal de garantir condições adequadas de oferta educacional.

Inserido nesse debate, o presente capítulo tem como objetivo geral analisar a evolução do orçamento público do município de Cáceres-MT e a destinação de recursos para a educação no período de 2021 a 2025, à luz do referencial constitucional e teórico sobre financiamento da educação. Para tanto, são examinados os valores globais previstos nas Leis Orçamentárias Anuais e os montantes destinados à função educação, buscando compreender como o município organiza suas prioridades orçamentárias e em que medida essas escolhas dialogam com os princípios de vinculação, cooperação federativa e garantia do direito à educação.

2. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL PÓS CONSTITUIÇÃO DE 1988

A discussão sobre o financiamento da educação no Brasil parte do entendimento de que o direito à educação é um direito social cuja efetivação depende da atuação do Estado. Conforme assinala Cury (2018), embora a educação já estivesse prevista na Constituição Imperial de 1824, sua concretização sempre esteve condicionada à existência de recursos públicos suficientes. Nesse sentido, o autor destaca que os direitos sociais exigem mecanismos de

financiamento contínuos, uma vez que não se realizam apenas por meio de declarações legais, mas por ações estatais sustentadas financeiramente.

A Constituição Federal de 1988 representou um momento relevante para a organização do financiamento educacional no país. Ao estabelecer percentuais mínimos de aplicação de recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio do artigo 212, o texto constitucional buscou garantir maior regularidade no investimento em educação. A determinação de que a União aplicasse pelo menos 18 por cento da receita de impostos e que Estados, Distrito Federal e Municípios destinassem, no mínimo, 25 por cento, contribuiu para consolidar a vinculação de receitas como um dos principais instrumentos de financiamento da política educacional (Brasil, 1988).

No desdobramento dessas garantias, a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, introduziu mudanças na organização do financiamento da educação básica, especialmente ao redefinir as responsabilidades entre os entes federados. Essa emenda foi regulamentada pela Lei nº 9.424, de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, conhecido como FUNDEF. O fundo, de natureza contábil, passou a vigorar a partir de 1998 e tinha como finalidade redistribuir recursos entre Estados e Municípios, considerando o número de matrículas no ensino fundamental regular, além de assegurar a destinação de parte dos recursos para a remuneração dos profissionais do magistério (Brasil, 1996).

De acordo com Cury (2018), a criação do FUNDEF esteve relacionada a um processo histórico marcado por debates em torno da vinculação financeira da educação obrigatória. A definição de critérios para a destinação de recursos sempre ocupou lugar relevante nas discussões do campo educacional, especialmente no que se refere à busca por maior equilíbrio na distribuição dos investimentos. No entanto, a limitação do fundo ao ensino fundamental evidenciou restrições importantes, uma vez que outras etapas da educação básica permaneceram sem mecanismos específicos de financiamento redistributivo.

Pinto (2018) analisa que um dos principais efeitos do FUNDEF foi a alteração da distribuição de responsabilidades pela oferta educacional no país. Segundo o autor, o fundo contribuiu para a ampliação da participação dos Municípios na oferta do ensino fundamental, processo que ocorreu de forma mais acentuada em regiões com menores condições econômicas. Esse movimento esteve associado à vinculação entre o repasse de recursos e o número de matrículas, o que incentivou a transferência dessa etapa para os sistemas municipais. Como consequência, parte das redes estaduais reduziu a oferta da educação infantil. Do ponto de vista da execução financeira, Pinto (2018) aponta que o FUNDEF

apresentou limitações quanto à garantia de padrões mínimos de qualidade e à promoção da igualdade de oportunidades educacionais.

Em 2007, com o objetivo de ampliar o financiamento para toda a educação básica, foi sancionada a Lei nº 11.494, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, denominado FUNDEB. Diferentemente do FUNDEF, o novo fundo passou a abranger a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e suas modalidades, buscando maior abrangência no financiamento educacional. A legislação também revogou normas anteriores e estabeleceu novos critérios para a distribuição e aplicação dos recursos públicos destinados à educação (Brasil, 2007).

Apesar dos avanços introduzidos pelo FUNDEB, a literatura aponta a permanência de desafios no financiamento da educação básica. Pinto (2018) observa que houve aprimoramento dos mecanismos de controle e acompanhamento da aplicação dos recursos, ainda que tais instrumentos não sejam suficientes para evitar problemas de gestão. O autor também destaca a existência de diferenças entre os fatores de ponderação utilizados para as distintas etapas e modalidades de ensino e os custos efetivamente envolvidos, além das limitações específicas relacionadas ao financiamento da Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, o financiamento da educação no Brasil permanece como um tema que exige análise contínua, considerando as desigualdades regionais, as formas de distribuição do fundo público e os limites dos instrumentos legais existentes. A experiência do FUNDEF e do FUNDEB evidencia que a garantia normativa de recursos constitui um elemento necessário, mas não suficiente, para assegurar condições adequadas de oferta educacional e maior equilíbrio no acesso às oportunidades de escolarização.

Ao retomar o artigo 212 da Constituição Federal, Cury destaca que as questões relacionadas ao financiamento da educação e à redistribuição dos recursos vinculados constitucionalmente foram objeto de alterações por meio de emendas constitucionais. Entre essas mudanças, o autor menciona a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, que estabeleceram a subvinculação de recursos para o FUNDEF e, posteriormente, para o FUNDEB. Nesse contexto, Cury (2018) observa que tais fundos se inserem no que pode ser compreendido como uma forma de cooperação obrigatória entre os entes federados, uma vez que possuem caráter estadual, sendo compostos por recursos dos Estados e dos Municípios, além de apresentarem adesão compulsória por parte de todas as unidades federativas.

Dando continuidade à análise das modificações introduzidas na Constituição Federal de 1988, destacam-se ainda as alterações decorrentes da nova redação conferida pelas Emendas Constitucionais nº 53, de 2006, e nº 59, de 2009, as quais aprofundaram e ampliaram os dispositivos relacionados ao financiamento da educação, conforme será apresentado a seguir.

Quadro 1 - Alterações ocorridas no 3º e 5º parágrafos do art. 212 da Constituição Federal

Como era	Como passou a ser
3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.	3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação ¹
5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes. § 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei.	5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. ²

Fonte: Elaboração própria com dados disponíveis em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

As alterações nos dispositivos analisados evidenciam mudanças relevantes na concepção do financiamento e das prioridades da política educacional brasileira, especialmente no que se refere à ampliação do direito à educação e à redefinição das responsabilidades do Estado.

No caso do § 3º, a redação original estabelecia que a distribuição dos recursos públicos deveria assegurar prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, conforme definido no Plano Nacional de Educação. A nova redação mantém a centralidade do ensino obrigatório, mas explicita critérios que antes estavam implícitos, ao incorporar as dimensões da universalização, da garantia de padrão de qualidade e da equidade. Essa alteração amplia o alcance normativo do dispositivo, ao deslocar o foco de uma prioridade genérica para um compromisso mais detalhado com os resultados esperados da política educacional. Dessa

¹ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

² Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. Vide Decreto nº 6.003, de 2006.

forma, o financiamento passa a ser orientado não apenas pelo acesso ao ensino obrigatório, mas também pela necessidade de assegurar condições adequadas de oferta e redução das desigualdades educacionais, em consonância com os princípios constitucionais da igualdade e do direito à educação.

Em relação ao § 5º, a modificação revela uma mudança ainda mais significativa no campo do financiamento educacional. Na redação anterior, o salário-educação era destinado especificamente ao ensino fundamental público, além de permitir que as empresas deduzissem os valores aplicados diretamente no ensino de seus empregados e dependentes. A nova formulação elimina a possibilidade de dedução e amplia o escopo do financiamento, passando a vincular o salário-educação à educação básica pública como um todo. Essa alteração reforça o caráter público e redistributivo da contribuição social, ao centralizar a arrecadação e a aplicação dos recursos no âmbito das políticas educacionais estatais, reduzindo mecanismos de financiamento indireto e focalizado.

A ampliação do salário-educação para toda a educação básica representa um alinhamento com a concepção de educação como um percurso contínuo, que abrange desde a educação infantil até o ensino médio. Ao deixar de restringir essa fonte adicional de recursos ao ensino fundamental, o dispositivo reconhece a necessidade de financiamento das demais etapas, historicamente marcadas por insuficiência de recursos, especialmente a educação infantil. Além disso, a retirada da possibilidade de dedução por parte das empresas fortalece o princípio da responsabilidade do Estado na oferta educacional, ao limitar formas de privatização indireta do financiamento público.

De modo geral, as alterações analisadas indicam um movimento de ampliação do direito à educação e de fortalecimento do papel do Estado na coordenação e no financiamento das políticas educacionais. Ao explicitar critérios de qualidade e equidade e ao ampliar o alcance das fontes de financiamento para toda a educação básica, os dispositivos reformulados contribuem para uma concepção mais abrangente e integrada do financiamento educacional, ainda que sua efetividade dependa das condições concretas de implementação e da capacidade de gestão dos recursos públicos.

3. OS RECURSOS MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE CÁCERES

O município de Cáceres no estado de Mato Grosso de acordo com dados do IBGE é o 9º maior município do estado, sendo o polo principal de sua região. Por ser um polo importante da

região, tem uma boa arrecadação, o que automaticamente aumenta os recursos gastos com a educação.

Tabela 1 – Orçamento total do município de Cáceres-MT (LOAs 2021–2025)

Ano	Orçamento Total Previsto (R\$)
2021	315.417.980,12
2022	393.246.405,84
2023	456.576.003,82
2024	559.584.687,75
2025	545.293.210,00

Fonte: elaboração própria com base em dados disponíveis em: <https://scpi-prefeitura.caceres.rlz.com.br/transparencia/>

A evolução do orçamento total do município de Cáceres-MT, conforme demonstrado na Tabela referente às Leis Orçamentárias Anuais de 2021 a 2025, evidencia um crescimento significativo dos recursos públicos previstos ao longo do período, especialmente entre os anos de 2021 e 2024. Esse movimento de expansão orçamentária pode ser compreendido à luz do que Cury (2018) aponta sobre a centralidade do financiamento como condição para a efetivação dos direitos sociais, entre eles o direito à educação, que depende de base material e financeira para sua concretização.

O aumento progressivo do orçamento municipal também dialoga com os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988, particularmente no que se refere à vinculação de receitas e à responsabilidade dos entes federados na manutenção das políticas sociais. Ainda que a tabela apresente apenas os valores globais do orçamento, ela revela a ampliação da capacidade financeira do município, o que cria condições institucionais para o cumprimento das vinculações constitucionais previstas no artigo 212, bem como para a operacionalização de mecanismos redistributivos como o FUNDEB.

Observa-se, contudo, que o crescimento do orçamento não ocorre de forma linear em todo o período, havendo uma leve retração em 2025 em relação ao ano anterior. Essa oscilação reforça a importância dos instrumentos legais de vinculação e subvinculação de recursos, destacados por Cury (2018), uma vez que tais mecanismos funcionam como garantias mínimas diante de variações econômicas e fiscais. Nesse sentido, a análise da série orçamentária municipal indica que, embora o aumento do orçamento total seja um elemento relevante, a efetivação do direito à educação depende não apenas da expansão global dos recursos, mas também da forma como estes são distribuídos e protegidos por dispositivos constitucionais e infraconstitucionais.

Tabela 2 – Orçamento total e recursos gastos com educação em Cáceres-MT (LOAs 2021–2025)

Ano	Orçamento Total do Município (R\$)	Orçamento da Educação (R\$)	Educação (% do total)
2021	315.417.980,12	89.631.500,00	28,4%
2022	393.246.405,84	98.304.180,00	25,0%
2023	456.576.003,82	153.914.600,00	33,7%
2024	559.584.687,75	142.696.190,00	25,5%
2025	545.293.210,00	158.420.420,00	29,0%

Fonte: elaboração própria com base em dados disponíveis em: <https://scpi-prefeitura.caceres.rlz.com.br/transparencia/>

A análise dos recursos destinados à educação no município de Cáceres-MT, conforme apresentado na segunda tabela, evidencia que, ao longo do período de 2021 a 2025, a educação ocupa posição relevante no conjunto das prioridades orçamentárias municipais. Em todos os exercícios analisados, o percentual do orçamento total destinado à educação atinge ou supera o mínimo constitucional de 25%, em consonância com o que determina o artigo 212 da Constituição Federal de 1988.

À luz do referencial de Cury (2018), esses dados indicam a materialização do entendimento de que o direito à educação, enquanto direito social, depende de garantias financeiras institucionalizadas. A vinculação de recursos, expressa nos percentuais observados, confirma o papel das normas constitucionais e infraconstitucionais como mecanismos de proteção do financiamento educacional frente a oscilações políticas e fiscais. Nesse sentido, a presença de percentuais superiores ao mínimo legal em alguns anos pode ser interpretada como resultado direto da lógica de cooperação obrigatória entre os entes federados e da atuação de fundos redistributivos, como o FUNDEB.

Observa-se, entretanto, que a participação relativa da educação no orçamento total apresenta variações ao longo do período. O ano de 2023, por exemplo, destaca-se pelo aumento expressivo tanto em termos absolutos quanto proporcionais, enquanto 2022 e 2024 se aproximam mais estritamente do patamar mínimo constitucional. Essa oscilação reforça a argumentação de Cury (2018) acerca da necessidade de mecanismos estáveis de financiamento, uma vez que o simples crescimento do orçamento total não assegura, por si só, a ampliação contínua dos investimentos educacionais.

Assim, a leitura da tabela evidencia que, embora o município de Cáceres-MT cumpra as exigências legais relativas ao financiamento da educação, a efetivação do direito educacional permanece condicionada à forma como os recursos são distribuídos internamente, à sua regularidade ao longo do tempo e à capacidade de assegurar padrões adequados de qualidade

e equidade, conforme previsto no ordenamento constitucional e nas políticas nacionais de educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das Leis Orçamentárias Anuais do município de Cáceres-MT no período de 2021 a 2025 evidencia um movimento de ampliação do orçamento público municipal, ainda que com oscilações ao longo da série histórica. Esse crescimento, observado sobretudo até o exercício de 2024, indica um aumento da capacidade orçamentária do município, criando condições formais para a expansão e manutenção das políticas públicas, entre elas a educação. No entanto, conforme apontado pela literatura, o aumento global do orçamento não garante, por si só, a efetivação do direito educacional, sendo necessária a observância de critérios legais e políticos na alocação dos recursos.

No que se refere especificamente à educação, os dados analisados demonstram que o município cumpriu, em todos os exercícios considerados, o percentual mínimo constitucional de aplicação de recursos previsto no artigo 212 da Constituição Federal de 1988. Esse resultado reforça a importância dos mecanismos de vinculação de receitas e dos fundos redistributivos, como o FUNDEB, destacados por Cury (2018) como instrumentos de cooperação obrigatória entre os entes federados e de proteção do financiamento educacional frente às variações econômicas e fiscais.

Apesar do cumprimento das exigências legais, a variação dos percentuais destinados à educação ao longo do período revela que a priorização orçamentária não se mantém de forma homogênea entre os exercícios. Tal constatação reforça a necessidade de análises que ultrapassem o atendimento formal aos dispositivos constitucionais, incorporando a discussão sobre a suficiência dos recursos, sua distribuição interna e sua capacidade de assegurar padrões de qualidade, universalização e equidade no atendimento educacional.

Dessa forma, o estudo do financiamento da educação no município de Cáceres-MT evidencia que a garantia normativa de recursos constitui condição necessária, mas não suficiente, para a efetivação do direito à educação. A consolidação desse direito depende da articulação entre planejamento orçamentário, execução eficiente dos recursos e controle social, elementos essenciais para que o financiamento público contribua, de fato, para a melhoria das condições educacionais e para a redução das desigualdades no âmbito local.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Altera dispositivos da Constituição Federal relativos à educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 1996.

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, e institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para reduzir, anualmente, a desvinculação das receitas da União incidentes sobre impostos e contribuições. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

CÁCERES (MT). Leis Orçamentárias Anuais (LOA). Exercícios de 2021 a 2025. Cáceres: Prefeitura Municipal de Cáceres, Secretaria Municipal de Finanças.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da educação brasileira: do direito à educação à responsabilidade do Estado. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1239–1258, 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação no Brasil: avanços, impasses e desafios. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 145, p. 847–865, 2018.

CAPÍTULO II

EXCLUSÃO SOCIAL E FRACASSO ESCOLAR: DETERMINAÇÕES ESTRUTURAIS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

SOCIAL EXCLUSION AND SCHOOL FAILURE: STRUCTURAL DETERMINANTS AND IMPLICATIONS FOR PUBLIC EDUCATION

DOI: 10.51859/ampla.epp519.1126-2

Clylaine da Guia Silva
Evanir da Guia Batista Redez
Andréa Lemes Lustig
Eliara Sousa Dias
Alessandra Pedrosa Ferreira da Silva e Silva
Dalva de Oliveira
Lucas Eduardo Neves Queiroz

RESUMO

Este capítulo analisa criticamente a relação entre exclusão social e fracasso escolar, compreendendo-os como fenômenos historicamente produzidos e estruturalmente articulados no interior das sociedades capitalistas. A partir de uma abordagem teórica crítica, discute-se como diferentes concepções explicativas do fracasso escolar especialmente as de cunho biologizante, racista, hereditário e culturalista contribuíram para a responsabilização individual dos sujeitos das classes populares, ocultando os determinantes sociais, institucionais e políticos que condicionam os processos de escolarização. Evidencia-se que a escola, longe de constituir um espaço neutro, participa da reprodução das desigualdades sociais, operando mecanismos de inclusão precária e seletiva que se expressam por meio da repetência, da evasão, da estigmatização e da negação do direito ao conhecimento. Argumenta-se que o fracasso escolar deve ser compreendido como uma das expressões da exclusão social no campo educacional, demandando a superação de explicações naturalizantes e a construção de políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Exclusão social. Fracasso escolar. Desigualdade social. Escola pública. Políticas educacionais.

ABSTRACT

This chapter critically examines the relationship between social exclusion and school failure, understanding them as historically produced and structurally interconnected phenomena within capitalist societies. Based on a critical theoretical approach, the analysis discusses how different explanatory perspectives on school failure especially biologizing, racist, hereditarian, and culturalist theories have contributed to the individualization of responsibility among students from working-class backgrounds, while obscuring the social, institutional, and political determinants of schooling processes. The chapter highlights that the school, far from being a neutral space, plays an active role in reproducing social inequalities through mechanisms of precarious and selective inclusion, manifested in grade repetition, dropout, stigmatization, and the denial of the right to knowledge. It argues that school failure should be understood as one of the expressions of social exclusion within the educational field, requiring the overcoming of naturalizing explanations and the development of public policies and pedagogical practices committed to social justice and human emancipation.

Keywords: Social exclusion. School failure. Social inequality. Public school. Educational policies.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar, enquanto prática social historicamente situada, constitui-se em um dos principais espaços de mediação entre os indivíduos e a sociedade. No interior das formações sociais capitalistas, marcadas por profundas desigualdades econômicas, políticas e culturais, a escola assume um papel ambíguo: ao mesmo tempo em que se apresenta como instância de democratização do acesso ao conhecimento, também atua como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Nesse contexto, os fenômenos da exclusão social e do fracasso escolar não podem ser compreendidos de forma isolada, mas como processos interdependentes e estruturantes das relações sociais contemporâneas.

A exclusão social, longe de significar a simples ausência de participação na vida social, configura-se como um processo contraditório de inclusão precária, instável e subordinada, funcional à lógica de reprodução do capital. Tal dinâmica incide diretamente sobre o campo educacional, produzindo formas específicas de exclusão no interior da escola, expressas por meio do fracasso escolar, da evasão, da repetência, da medicalização das dificuldades de aprendizagem e da responsabilização individual de alunos, famílias e professores. O fracasso escolar, por sua vez, historicamente tem sido explicado a partir de concepções que deslocam suas causas para os sujeitos das classes populares, ocultando os determinantes sociais, institucionais e políticos que estruturam o sistema educacional.

As análises críticas da sociologia da educação e da psicologia escolar têm evidenciado que as explicações naturalizantes, biologizantes e culturalistas do fracasso escolar desempenham papel central na legitimação das desigualdades educacionais. Ao atribuir o insucesso escolar a supostos déficits individuais, familiares ou culturais, tais abordagens contribuem para a estigmatização das classes populares e para a manutenção de um modelo escolar inadequado à diversidade social e cultural dos estudantes. Nesse sentido, a escola pública torna-se um espaço privilegiado de observação das contradições entre o discurso da inclusão e as práticas efetivas de exclusão.

Compreender a relação entre exclusão social e fracasso escolar exige, portanto, uma abordagem histórica e crítica, capaz de articular as transformações do capitalismo, as políticas públicas educacionais e as concepções teóricas que orientam as práticas pedagógicas. Ao analisar essas dimensões de forma integrada, torna-se possível evidenciar como a escola participa da produção de trajetórias escolares marcadas pela precarização, pela seletividade e pela negação do direito à educação plena, sobretudo para os segmentos socialmente mais vulneráveis da população.

Diante desse contexto, o objetivo deste capítulo é analisar criticamente a relação entre exclusão social e fracasso escolar, compreendendo-os como fenômenos historicamente produzidos e mutuamente constitutivos, a partir de uma perspectiva sociopolítica e educacional crítica, evidenciando os fundamentos teóricos, ideológicos e institucionais que sustentam a reprodução das desigualdades no interior da escola pública.

2. EXCLUSÃO E DESIGUALDADE SOCIAL

Desde a consolidação da sociedade de classes, marcada pela produção histórica das desigualdades sociais, e da institucionalização da educação formal voltada ao atendimento massivo da população, a escola passou a assumir a função de preparar os indivíduos para o exercício de papéis sociais compatíveis com o modelo econômico vigente. Nesse sentido, a educação não se constitui como uma prática neutra, mas como um fenômeno social historicamente situado. Conforme afirma Saviani, “com a divisão dos homens em classes, a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada” (Saviani, 2008, p. 155-156).

A relação entre educação e sociedade constitui objeto central de análise da sociologia da educação, uma vez que a escola se insere em uma totalidade social marcada pela luta de classes. Tal perspectiva compreende a sociedade como uma construção dialética, na qual “a sociedade faz o homem na mesma medida em que o homem faz a sociedade” (Rodrigues, 2007, p. 18). Nessa configuração social desigual, as oportunidades não são distribuídas de forma equitativa, o que resulta na concentração de privilégios em determinados grupos sociais. A desigualdade social manifesta-se de múltiplas formas, sendo a marginalização social uma de suas expressões mais evidentes.

A interdependência entre a organização da sociedade e os sistemas educacionais não pode ser ignorada por aqueles que se propõem a intervir nesses campos. A compreensão crítica dessa relação possibilita a formulação de estratégias de transformação social. A escola, ao refletir os valores, as contradições e os interesses da sociedade capitalista, acaba por reproduzir suas desigualdades estruturais. A ausência ou fragilidade de referenciais teóricos críticos contribui para o agravamento dos problemas decorrentes de um modelo educacional excludente. Nesse contexto, a escola mantém o papel histórico de reprodução das relações de produção entre burguesia e proletariado.

Quando a escola deixa de garantir à classe trabalhadora uma educação que possibilite a compreensão crítica da realidade social, ela se coloca a serviço das classes dominantes. Guazzelli afirma que, para manter o status quo, a educação “deixou de proporcionar

oportunidades de desenvolvimento das potencialidades individuais, como elementos básicos de autorrealização” (Guazzelli, 1979, p. 1). A negação dessas condições aprofunda a situação de vulnerabilidade dos grupos sociais já marginalizados, intensificando os processos de exclusão social, que incidem majoritariamente sobre a classe trabalhadora.

Entende-se por marginalizados aqueles indivíduos ou grupos que não participam de forma direta e imediata do processo social de produção, distribuição, circulação e consumo de bens e serviços, ou que nele ocupam posições de desemprego ou subemprego (Guazzelli, 1979). A exclusão social, contudo, não se restringe à dimensão econômica. Ela pode assumir formas diversas, atravessadas por fatores sociais, culturais, religiosos e étnicos. No entanto, neste capítulo, a exclusão social é analisada como um processo estrutural que incide de forma mais intensa sobre as classes socialmente menos favorecidas.

Cabe, nesse sentido, questionar a ideia de exclusão como afastamento absoluto da sociedade. Sawaia destaca a necessidade de compreender o fenômeno a partir de suas múltiplas dimensões, considerando “a dimensão objetiva da desigualdade social, a ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento” (Sawaia, 2001, p. 8). Nessa perspectiva, nenhum indivíduo encontra-se totalmente excluído, pois todos participam, ainda que de forma precária, das dinâmicas sociais.

A sociedade capitalista, portanto, exclui para incluir. Trata-se de um movimento contraditório, que sustenta uma inclusão ilusória e profundamente desigual. A maioria da população está inserida no circuito econômico de forma insuficiente, marcada por privações que extrapolam o âmbito material. Configura-se, assim, uma dialética da exclusão/inclusão, na qual a inserção ocorre sob condições indignas (Sawaia, 2001).

Martins problematiza a noção tradicional de exclusão ao afirmar que, rigorosamente, não existe exclusão, mas sim vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes (Martins, 1997). Os indivíduos considerados “excluídos” não estão fora da sociedade, mas inseridos de maneira subalterna, contribuindo para a reprodução do sistema sem usufruir de seus benefícios. O processo de exclusão, nesse sentido, “empurra para dentro”, subordinando os sujeitos a condições de reprodução mecânica da ordem capitalista (Martins, 1997).

A exclusão, portanto, não representa uma falha do sistema, mas um de seus mecanismos estruturantes. Essa compreensão desloca o debate da esfera estritamente econômico-social para uma abordagem sociopolítica. Martins propõe a superação do conceito vago de exclusão, historicamente associado à pobreza ou à marginalidade, argumentando que a mudança conceitual decorre da emergência de novas formas de desigualdade social (Martins, 1997).

Wanderley reforça essa perspectiva ao afirmar que pobreza e exclusão não devem ser tratadas como sinônimos, uma vez que se referem a fenômenos distintos, ainda que inter-relacionados (Wanderley, 2001). A exclusão, quando reduzida à dimensão econômica, perde seu caráter histórico, político e social.

No contexto do neoliberalismo, as políticas econômicas promovem uma inclusão deliberadamente precária, instável e marginal, funcional à reprodução do capital (Martins, 1997). Essa forma de inclusão gera uma nova desigualdade, caracterizada pela unificação ideológica e pela separação material entre os indivíduos. Embora diferentes classes tenham acesso aos mesmos meios de comunicação, as condições concretas de vida permanecem profundamente desiguais.

Essa nova configuração social enfraquece a luta de classes, favorecendo o conformismo e a naturalização das desigualdades. Os sujeitos passam a confundir imitação com igualdade, aceitando condições mínimas de sobrevivência como suficientes (Martins, 1997). A inclusão precária, nesse sentido, constitui a nova face da desigualdade social.

O capitalismo, ao mesmo tempo que desenraiza e exclui, reinclui segundo sua própria lógica, submetendo todos à instabilidade e à insegurança social (Martins, 1997). Essa inclusão restrita ocorre predominantemente no plano econômico, garantindo apenas a sobrevivência, sem assegurar dignidade social, política ou moral.

Forma-se, assim, uma sociedade que inclui economicamente e exclui socialmente, moralmente e politicamente (Martins, 1997). Os indivíduos não são marginais no sentido clássico do termo, pois participam do sistema produtivo, ainda que de forma desigual (Véras, 2001). A marginalidade, portanto, deve ser compreendida como um fenômeno relacional, vinculado às estruturas de produção e não apenas ao consumo.

Nessa perspectiva, a marginalidade pode ser parcial ou total, configurando-se como um corte vertical na estrutura social, que atravessa diferentes classes (Pichier). Tal compreensão rompe com a ideia de que apenas os grupos economicamente mais pobres vivenciam processos de marginalização.

No âmbito da escola pública, esses mecanismos se expressam por meio da chamada inclusão perversa. Embora os estudantes estejam formalmente inseridos no sistema educacional, as condições objetivas de ensino e aprendizagem são frequentemente precárias. A ausência de infraestrutura adequada, de recursos pedagógicos e de políticas educacionais efetivas compromete a função social da escola, transformando-a em um espaço de reprodução das desigualdades sociais. Estar matriculado não garante, necessariamente, o direito à

educação de qualidade, evidenciando os limites da inclusão escolar no contexto das desigualdades estruturais da sociedade capitalista.

3. O FRACASSO ESCOLAR E SUAS ESTRUTURAS

As causas do fracasso escolar constituem objeto de investigação de diversos autores e campos do conhecimento. Assim como a exclusão social, o fracasso escolar apresenta múltiplas dimensões que precisam ser analisadas de forma articulada. Entre essas dimensões, destaca-se a relação estrutural entre exclusão social e fracasso escolar, compreendida não como fenômenos isolados, mas como processos historicamente produzidos no interior das desigualdades sociais.

Grande parte dos estudos sobre o fracasso escolar, sobretudo em determinadas abordagens psicológicas e biomédicas, concentrou-se na criança individualmente, atribuindo o insucesso escolar a causas neurológicas ou psicológicas intrínsecas ao sujeito. Nessas perspectivas, frequentemente deixam de ser consideradas as dimensões institucionais, os processos sociais mais amplos, a organização da escola, as políticas públicas educacionais e até mesmo as práticas pedagógicas e as condições de trabalho docente como fatores implicados na produção do fracasso escolar.

Historicamente, as classes sociais menos favorecidas têm sido as mais atingidas pelo fenômeno do fracasso escolar, bem como pelas ideologias e preconceitos que o sustentam. Nesse sentido, torna-se fundamental, como afirma Patto, “reunir informações que nos permitam ao menos vislumbrar a filiação histórica das ideias [...] sobre a pobreza e seus revezes, entre os quais se incluem a dificuldade de escolarizar-se” (Patto, 1990, p. 10). A compreensão do fracasso escolar exige, portanto, uma análise que considere sua construção histórica e social.

As classes populares foram, ao longo do tempo, estereotipadas como incapazes, e tais crenças foram amplamente legitimadas por determinadas teorias, entre elas a teoria da carência cultural. Embora numerosos estudos tenham sido desenvolvidos sob essa perspectiva, poucos apresentaram resultados que contribuíssem para a superação das desigualdades educacionais. Em sua maioria, essas pesquisas buscaram identificar fatores que diferenciavam as classes dominadas das classes dominantes, tomando estas últimas como padrão normativo. Como observa Patto, tais estudos conduzem à conclusão de que “o pobre e sua cultura apresentam características mais negativas do que os integrantes da cultura dominante; daí para a conclusão de que são deficientes ou privados de cultura resta apenas um passo” (Patto, 1997, p. 260).

Nessa lógica, os adultos pertencentes às classes populares passaram a ser caracterizados como desinteressados pelos filhos, agressivos ou viciados, em contraste com os adultos das classes dominantes. Essas concepções repercutiam diretamente sobre as crianças, às quais eram atribuídos déficits intelectuais decorrentes da suposta carência de estímulos culturais, sempre definidos a partir dos padrões da cultura dominante.

As teorias racistas e heredológicas também exerceram forte influência na construção dos discursos sobre o fracasso escolar. No início do século XIX, tais teorias buscaram legitimação científica para afirmar a inferioridade intelectual dos pobres e dos “não brancos”, estabelecendo limites naturais à aprendizagem desses grupos. O racismo, nesse contexto, não se restringia à justificativa da dominação colonial, mas também operava como instrumento de legitimação das desigualdades de classe. Como destaca Patto, “o racismo [...] serviu como arma na luta de classes, sobretudo nos países em que a divisão social coincide com a divisão racial” (Patto, 1990, p. 32).

Além disso, ideários eugenistas difundiram a ideia de que a mestiçagem produziria indivíduos intelectualmente inferiores, reforçando a crença de que determinadas populações estariam naturalmente fadadas ao fracasso escolar. Essas concepções evidenciam o quanto a interpretação das causas do fracasso escolar foi marcada por disputas teóricas, contradições e preconceitos, envolvendo psicólogos, pedagogos e outros profissionais na tentativa de explicar um fenômeno complexo por meio de explicações reducionistas.

No campo educacional, diferentes teorias pedagógicas também contribuíram para a construção das concepções de fracasso escolar. No movimento escolanovista, por exemplo, a dificuldade de aprendizagem não era atribuída ao aluno, mas ao método de ensino. Conforme aponta Patto, essa perspectiva “não localizava as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas no método” (Patto, 1990, p. 59). O foco do fracasso deslocava-se, assim, do aluno para o processo pedagógico.

A pedagogia nova introduziu uma nova concepção de infância e de sujeito, enfatizando a importância da metodologia e dos conteúdos no rendimento escolar. No entanto, esse movimento acabou produzindo um discurso híbrido e contraditório que, segundo Patto, mais dificultou do que contribuiu para a compreensão do fracasso escolar (Patto, 1990). Ao mesmo tempo em que valorizava o método, o escolanovismo passou a enfatizar as diferenças individuais, abrindo espaço para a psicologização do fracasso.

Esse deslocamento permitiu que a psicologia assumisse um papel central na explicação do fracasso escolar, deslocando a atenção “dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências” (Patto, 1990, p. 61). Assim, a

escola passou a selecionar os considerados mais “aptos”, relegando os demais ao fracasso, frequentemente com o apoio de teorias ambientalistas, racistas e heredológicas.

Nesse contexto, surgem categorias como “criança anormal” e, posteriormente, “criança-problema”, marcando a transição do determinismo biológico para explicações centradas no ambiente familiar. Segundo essa perspectiva, os “desajustes” das famílias das classes populares seriam responsáveis pelos atrasos afetivos e cognitivos das crianças (Patto, 1990). Tanto as concepções heredológicas quanto as ambientalistas compartilham a suposição de que as dificuldades escolares se originam fora da escola, responsabilizando as famílias pelo fracasso educacional.

Essa lógica estabelece uma relação circular e perversa: as famílias são consideradas desajustadas em função do fracasso escolar, e o fracasso escolar é explicado pelos supostos desajustes familiares. Posteriormente, emerge ainda a figura do “professor-problema”, associada ao discurso da higiene mental escolar. Nessa abordagem, os problemas educacionais seriam decorrentes dos conflitos emocionais do docente, projetados na relação com os alunos (Patto, 1990).

No âmbito das políticas educacionais, essas concepções influenciaram propostas como a progressão automática, defendida como medida saneadora do fracasso escolar. Contudo, tais políticas, ao promoverem os alunos sem a garantia da aprendizagem efetiva, acabaram reforçando processos de exclusão e marginalização, ao permitir o avanço escolar sem o domínio dos conhecimentos necessários.

Durante a década de 1970, intensificaram-se os debates sobre as causas do fracasso escolar. Enquanto alguns pedagogos apontavam as deficiências estruturais da escola, outros reforçavam avaliações biológicas, psicológicas e sociais da clientela escolar. Nesse período, a teoria da carência cultural consolidou-se como explicação dominante, reforçando a responsabilização das classes populares pelo insucesso escolar (Patto, 1990).

Diante das contradições entre as explicações que responsabilizavam a escola e aquelas que responsabilizavam os alunos, emerge uma terceira perspectiva integradora: a de que a escola pública seria inadequada para as crianças das classes populares. Segundo essa visão, uma escola estruturada para atender crianças das classes favorecidas fracassaria ao utilizar os mesmos métodos e conteúdos com alunos culturalmente distintos (Patto, 1990).

A escola pública torna-se, assim, um espaço de conflitos culturais, no qual professores, formados para trabalhar com uma cultura de classe média ou alta, atuam junto a alunos das classes populares. A análise da relação entre exclusão social e fracasso escolar revela, portanto, uma articulação profunda entre ambos os fenômenos, evidenciando como políticas públicas,

práticas institucionais e concepções teóricas contribuem para a produção e a reprodução das desigualdades educacionais, especialmente entre os segmentos socialmente mais vulneráveis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu evidenciar que a exclusão social e o fracasso escolar constituem fenômenos profundamente imbricados, produzidos historicamente no interior das relações sociais capitalistas e sustentados por concepções teóricas, políticas educacionais e práticas institucionais que naturalizam as desigualdades. Longe de serem compreendidos como eventos pontuais ou como resultado de incapacidades individuais, ambos se configuram como processos estruturais, que operam de forma articulada na produção de trajetórias escolares marcadas pela precarização, pela seletividade e pela negação de direitos.

A discussão teórica apresentada demonstrou que, historicamente, o fracasso escolar foi explicado por meio de discursos que deslocaram suas causas para os sujeitos das classes populares, recorrendo a interpretações biologizantes, racistas, heredológicas e culturalistas. Tais explicações contribuíram para a estigmatização de alunos, famílias e comunidades, ao mesmo tempo em que ocultaram os determinantes sociais, econômicos, políticos e institucionais que condicionam o funcionamento da escola pública. Nesse sentido, a responsabilização individual pelo fracasso escolar revelou-se um mecanismo ideológico eficaz para a manutenção da ordem social desigual, ao desconsiderar as condições concretas de escolarização e as desigualdades de acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Ao articular o debate sobre exclusão social, evidenciou-se que a escola não atua apenas como espaço de transmissão de saberes, mas também como instância de reprodução das relações sociais de produção. A exclusão, compreendida como inclusão precária, instável e subordinada, manifesta-se no interior da escola por meio de práticas pedagógicas seletivas, currículos pouco sensíveis à diversidade social e cultural, políticas educacionais compensatórias e modelos de avaliação que reforçam desigualdades preexistentes. Dessa forma, o fracasso escolar configura-se como uma das expressões mais visíveis da exclusão social no campo educacional.

As análises críticas indicaram ainda que determinadas políticas públicas, embora apresentadas sob o discurso da democratização e da inclusão, acabam por reforçar processos de exclusão, ao promoverem a permanência formal dos estudantes no sistema educacional sem a garantia de condições efetivas de aprendizagem. A chamada inclusão perversa evidencia-se quando o acesso à escola não é acompanhado de infraestrutura adequada, de práticas

pedagógicas emancipadoras e de políticas que assegurem o direito ao conhecimento, convertendo a escolarização em uma experiência marcada pela frustração, pelo desinteresse e pelo insucesso reiterado.

Diante desse quadro, torna-se necessário romper com as explicações naturalizantes do fracasso escolar e avançar na construção de uma compreensão crítica que reconheça a centralidade das desigualdades sociais na produção do insucesso educacional. Tal movimento implica reconhecer a escola pública como um espaço de disputas, atravessado por contradições, mas também como um campo estratégico de resistência e transformação social. A superação do fracasso escolar, portanto, não pode ser pensada de forma dissociada da luta pela redução das desigualdades sociais e pela efetivação de políticas públicas educacionais comprometidas com a justiça social.

Conclui-se, assim, que compreender a relação entre exclusão social e fracasso escolar exige uma abordagem que articule teoria crítica, análise histórica e reflexão sobre as práticas educativas. Somente a partir dessa perspectiva será possível deslocar o foco do indivíduo para as estruturas sociais e institucionais, contribuindo para a construção de uma educação que não apenas inclua formalmente, mas que assegure condições reais de emancipação, participação social e acesso ao conhecimento para todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguimos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, fevereiro de 2011. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.

GUAZZELLI, Eclea Teresinha Fernandes. A criança marginalizada e o atendimento pré-escolar. Porto Alegre, RS: Globo, 1979.

MARTINS, José de Souza, Exclusão social e as novas desigualdades, São Paulo, Paulus, 1997. Coleção temas de atualidade.

PATTO, Maria Helena Souza, A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia, São Paulo, T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza, Introdução à psicologia escolar, 3º. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SAVIANI, Demerval, Escola e democracia. 39ªed, Campinas, SP, Autores associados, 2008. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

SAWAIA, Bader, As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2ªed. Petrópolis Rio de Janeiro. Vozes, 2001.

CAPÍTULO III

HOMESCHOOLING NO BRASIL: NEOCONSERVADORISMO, PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DISPUTAS PELO DIREITO À ESCOLA

HOMESCHOOLING IN BRAZIL: NEOCONSERVATISM, EDUCATION PRIVATIZATION, AND DISPUTES OVER THE RIGHT TO SCHOOLING

DOI: 10.51859/ampla.epp519.1126-3

Renilda Conceição da Silva Rodrigues
Edineia Natalino da Silva Santos
Flávia de Fátima Matias Vanini
Frádia Cícera de Castro Tsukamoto
Welligton fernandes da Silva
Eletizlia Severino Machado
Lucimar Amadeus da Silva

RESUMO

O presente capítulo analisa o movimento do homeschooling no Brasil a partir de uma perspectiva crítica, compreendendo a educação domiciliar como parte de um processo mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais contemporâneas. Inserido em um contexto marcado pela ascensão do neoliberalismo e do neoconservadorismo, o homeschooling tem sido apresentado como alternativa à escola pública, mobilizando discursos de liberdade de escolha, autonomia parental e proteção de valores morais. No entanto, argumenta-se que essa prática ultrapassa o campo pedagógico, articulando-se a projetos políticos que tensionam o caráter público da educação, fragilizam o papel do Estado e deslegitimam o trabalho docente. Ao longo do texto, discute-se a ausência de regulamentação legal no Brasil, os fundamentos ideológicos que sustentam a defesa da educação domiciliar e suas implicações para a socialização, a formação cidadã e a garantia do direito à educação. Conclui-se que o avanço do homeschooling representa um desafio à escola pública enquanto espaço de pluralidade, convivência democrática e justiça social, reforçando a necessidade de fortalecer políticas públicas educacionais comprometidas com a educação como direito social.

Palavras-chave: Homeschooling; Educação pública; Neoliberalismo; Neoconservadorismo; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This chapter analyzes the homeschooling movement in Brazil from a critical perspective, understanding home education as part of a broader process of reconfiguration of contemporary educational policies. Inserted in a context marked by the rise of neoliberalism and neoconservatism, homeschooling has been presented as an alternative to public schooling, mobilizing discourses of freedom of choice, parental autonomy, and protection of moral values. However, it is argued that this practice goes beyond the pedagogical field, articulating political projects that challenge the public character of education, weaken the role of the State, and delegitimize teaching work. Throughout the text, the absence of legal regulation in Brazil, the ideological foundations that support the defense of home education, and its implications for socialization, citizenship formation, and the guarantee of the right to education are discussed. The chapter concludes that the advancement of homeschooling poses a challenge to public schools as spaces of plurality, democratic coexistence, and social justice, reinforcing the need to strengthen public educational policies committed to education as a social right.

Keywords: Homeschooling; Public education; Neoliberalism; Neoconservatism; Educational policies.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem sido atravessada por transformações profundas, marcadas pela intensificação de reformas educacionais orientadas por princípios neoliberais e pela ascensão de movimentos neoconservadores que disputam o sentido público da escola. Nesse cenário, o homeschooling, ou educação domiciliar, emerge como uma temática central no debate educacional contemporâneo, mobilizando argumentos relacionados à liberdade de escolha das famílias, à autonomia parental e à crítica ao papel da escola pública na formação das crianças e dos jovens.

Embora a educação domiciliar não possua regulamentação legal no Brasil, o crescimento de iniciativas e de grupos organizados em defesa dessa prática revela a existência de um movimento político e ideológico que ultrapassa a dimensão estritamente pedagógica. Tal movimento articula-se a discursos religiosos, morais e conservadores, ao mesmo tempo em que dialoga com a lógica da privatização da educação e do enfraquecimento das responsabilidades do Estado na garantia do direito à educação. Nesse contexto, o homeschooling passa a ser apresentado como alternativa legítima ao sistema escolar, tensionando princípios constitucionais como a universalidade, a igualdade de acesso e a função social da escola pública.

Diante disso, o presente capítulo tem como objetivo analisar criticamente o movimento do homeschooling no Brasil, compreendendo-o como parte de um processo mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais e das relações entre Estado, família e sociedade. Busca-se examinar os fundamentos ideológicos que sustentam essa prática, bem como suas implicações para a educação pública, para o trabalho docente e para a formação cidadã, considerando as disputas políticas e sociais que atravessam o debate sobre a educação domiciliar no país.

2. A EXPANSÃO DAS FORMAS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O MODELO DAS ESCOLAS CHARTER

Nas últimas décadas, observa-se a intensificação de um processo de reconfiguração do papel do Estado na oferta da educação pública, marcado pela ampliação de mecanismos de privatização direta e indireta. Entre essas formas, destaca-se o modelo das escolas charter, que, embora se apresentem como instituições inovadoras e alternativas, operam fundamentalmente a partir da captação de recursos públicos para subsidiar a gestão privada da educação (Adrião, 2014; Ball, 2012; Laval, 2019).

Esse movimento articula-se ao discurso da chamada escolha escolar, segundo o qual as famílias teriam maior liberdade para decidir onde e como seus filhos devem estudar. Tal

narrativa, amplamente difundida por organismos internacionais e grupos empresariais, desloca o debate do direito social à educação para uma lógica de consumo educacional, na qual a escola passa a ser tratada como um serviço a ser escolhido no mercado (Ball; Youdell, 2007; Dale, 1994).

Adrião (2014) sistematiza esse processo ao identificar diferentes modalidades por meio das quais a escolha parental se materializa. A primeira corresponde à escolha de escolas particulares subsidiadas pelo poder público, viabilizada por mecanismos como bolsas de estudo, vouchers educacionais, créditos fiscais reembolsáveis ou bolsas financiadas por empresas para os filhos de seus funcionários. A segunda modalidade refere-se às políticas de matrículas abertas, que rompem com o princípio do georreferenciamento e permitem que as famílias escolham escolas fora de sua área de residência. A terceira modalidade é representada pelas escolas magnet, que atraem estudantes a partir de projetos pedagógicos específicos. A quarta modalidade é o homeschooling, ou educação domiciliar. Por fim, a quinta modalidade, e a que mais se aproxima da lógica de privatização da gestão educacional, são as escolas charter (Adrião, 2014, p. 270-271).

Essas instituições privadas, embora financiadas com recursos públicos, ofertam a educação de forma aparentemente gratuita, criando a falsa impressão de ampliação do acesso, quando, na realidade, operam sob critérios seletivos explícitos ou implícitos. Em muitos casos, tais escolas se credenciam junto ao setor público a partir da apresentação de projetos pedagógicos considerados alternativos, frequentemente associados a discursos de inovação, eficiência e desempenho, que acabam por ocultar processos de precarização do trabalho docente e enfraquecimento da gestão democrática (Adrião, 2014; Freitas, 2018).

Nesse sentido, a autora problematiza se as escolas conveniadas já existentes no Brasil não configurariam, na prática, uma versão nacional do modelo charter, indicando que as políticas públicas educacionais vêm progressivamente transferindo responsabilidades do Estado para a iniciativa privada, sob a justificativa da modernização da gestão e da melhoria da qualidade educacional. Tal movimento insere-se no contexto mais amplo das reformas educacionais neoliberais, alinhadas à lógica da Nova Gestão Pública, que privilegia resultados, competição e accountability em detrimento da educação como direito social (Bresser-Pereira, 1998; Dardot; Laval, 2016).

2.1. NEOCONSERVADORISMO, ATAQUE ÀS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E DESLEGITIMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O avanço da privatização educacional articula-se a um contexto de ascensão do neoconservadorismo, no qual os ataques às instituições públicas, especialmente à escola pública, tornam-se cada vez mais explícitos. No cenário brasileiro recente, tais ataques intensificaram-se por meio de discursos que, sob a retórica da proteção dos valores familiares e dos costumes tradicionais, promovem a deslegitimação das práticas pedagógicas críticas, do pensamento científico e da autonomia docente (Apple, 2003; Frigotto, 2017).

A escola pública passa a ser representada como um espaço de ameaça moral, acusada de promover a diversidade, o pensamento crítico e a pluralidade de ideias. Conforme aponta Apple (2003, p. 214), para amplos setores da direita conservadora, um dos principais inimigos é o ensino público, visto como responsável por incentivar os estudantes a questionarem ideias tradicionais, o que seria interpretado como uma afronta à autoridade familiar e religiosa.

Esses movimentos conservadores possuem, em grande medida, uma base religiosa fortemente organizada, embora também agreguem grupos que, mesmo sem filiação religiosa explícita, adotam uma postura defensiva frente às transformações sociais contemporâneas. Segundo Apple (2003), tais grupos compartilham uma lógica de consciência privatizada, na qual os problemas coletivos são reinterpretados como responsabilidades individuais ou familiares, deslocando o debate das políticas públicas para o âmbito privado.

O autor ainda compara a atuação desses movimentos à lógica das redes sociais digitais, que potencializam a formação de comunidades ideológicas e facilitam a disseminação de discursos contrários à escola pública, ao trabalho docente e às políticas educacionais inclusivas. Esses ataques recorrentes contribuem para o enfraquecimento do Estado e criam condições favoráveis à adoção de modelos privatizantes, beneficiando grupos conservadores e elites econômicas interessadas na manutenção das estruturas sociais desiguais (Apple, 2017; Moraes, 2020).

2.2. EDUCAÇÃO DOMICILIAR, NEOLIBERALISMO E DESESCOLARIZAÇÃO DA SOCIEDADE

No interior desse cenário, ganha destaque o debate sobre a educação domiciliar, conhecida como homeschooling. Vasconcelos (2017) analisa criticamente essa prática, destacando que, embora não haja amparo legal para sua implementação no Brasil, o país tem sinalizado um movimento de aproximação com essa experiência, amplamente difundida nos

Estados Unidos. Esse movimento foi fortalecido por posicionamentos de membros do governo federal que se mostraram favoráveis à regulamentação dessa modalidade.

Os críticos do homeschooling apontam que essa prática integra a agenda das reformas educacionais neoliberais e se articula à lógica da Nova Gestão Pública, contribuindo para a redução do papel do Estado na garantia do direito à educação (Vasconcelos, 2017; Laval, 2019). Nesse sentido, não se trata apenas de uma alternativa pedagógica, mas de uma estratégia política que favorece a fragmentação do sistema educacional e o enfraquecimento da escola pública como espaço de socialização, diversidade e construção coletiva do conhecimento.

Os grupos que recorrem à educação domiciliar não buscam apenas ensinar os conteúdos curriculares em casa, mas almejam uma formação distinta daquela oferecida pelas escolas, motivada por razões religiosas, filosóficas, culturais, especiais ou circunstanciais. Conforme destaca Vasconcelos (2017, p. 127), há, nesses casos, um projeto explícito de desescolarização da sociedade, que rejeita o papel da escola como instituição mediadora da pluralidade social.

Essas práticas encontram forte respaldo em movimentos religiosos, antifeministas e neoconservadores, que se opõem ao ensino da diversidade, da igualdade de gênero e dos direitos humanos. Para esses grupos, tais temáticas não devem ser abordadas por professores ou instituições públicas, mas controladas no âmbito privado da família, reforçando uma visão excludente, patriarcal e hierarquizada da sociedade (Apple, 2003; Frigotto, 2017).

O homeschooling, ou educação domiciliar, tem ganhado visibilidade no debate educacional brasileiro nas últimas décadas, especialmente a partir da intensificação de agendas políticas de orientação neoliberal e neoconservadora. Embora essa prática seja amplamente difundida em países como os Estados Unidos, no Brasil ela permanece sem regulamentação legal específica, sendo reiteradamente questionada pelo Poder Judiciário. O Supremo Tribunal Federal, ao julgar o Recurso Extraordinário nº 888.815 em 2018, reconheceu que a educação domiciliar não é inconstitucional em si, mas afirmou que sua implementação depende de regulamentação pelo Estado, reafirmando o papel central da escola na garantia do direito à educação.

Os defensores do homeschooling argumentam em favor da liberdade de escolha das famílias e do direito dos pais de definirem a formação moral e pedagógica de seus filhos. No entanto, pesquisadores críticos apontam que essa modalidade se insere em um movimento mais amplo de privatização da educação e de enfraquecimento das políticas públicas educacionais, ao deslocar a responsabilidade do Estado para o âmbito privado da família (Vasconcelos, 2017; Laval, 2019). Além disso, a educação domiciliar tende a restringir as

experiências de socialização, diversidade cultural e convivência democrática, elementos constitutivos da função social da escola.

Nesse sentido, o avanço do homeschooling no Brasil deve ser compreendido não apenas como uma alternativa pedagógica, mas como parte de um projeto político que questiona o caráter público da educação e a atuação docente, frequentemente associado a discursos religiosos, conservadores e antifeministas. A escola pública, enquanto espaço de pluralidade, construção coletiva do conhecimento e formação cidadã, constitui-se, portanto, como um elemento central nas disputas em torno da educação domiciliar no país.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do homeschooling no Brasil, desenvolvida ao longo deste capítulo, evidencia que a educação domiciliar não pode ser compreendida apenas como uma alternativa pedagógica ou uma escolha individual das famílias. Trata-se, sobretudo, de um fenômeno social, político e ideológico, inserido em um contexto mais amplo de disputas em torno do papel do Estado, da função social da escola pública e dos sentidos atribuídos à educação enquanto direito social. O crescimento do debate sobre o homeschooling revela tensões profundas entre projetos educacionais distintos, que refletem interesses, valores e concepções de sociedade em conflito.

Ao se observar o movimento de defesa da educação domiciliar, torna-se evidente sua articulação com agendas neoliberais e neoconservadoras que buscam redefinir as responsabilidades do poder público, transferindo para o âmbito privado da família funções historicamente atribuídas ao Estado. Nesse processo, a escola pública é frequentemente deslegitimada, sendo apresentada como espaço de ameaça moral, ideológica ou cultural, o que contribui para o enfraquecimento da confiança social nas instituições educacionais e no trabalho docente. Tal dinâmica reforça desigualdades educacionais e sociais, uma vez que a possibilidade de adesão ao homeschooling não se distribui de forma equânime entre os diferentes grupos sociais.

Além disso, a educação domiciliar tensiona princípios fundamentais que sustentam o sistema educacional brasileiro, como a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a promoção da convivência democrática. A escola, enquanto espaço coletivo de socialização, desempenha um papel central na formação cidadã, na construção do respeito às diferenças e na mediação de conflitos inerentes à vida em sociedade. A substituição desse espaço por práticas educativas restritas ao ambiente doméstico tende a limitar experiências formativas essenciais, especialmente no que se refere à pluralidade cultural, à diversidade de perspectivas e ao exercício da democracia.

Do ponto de vista jurídico e político, a ausência de regulamentação do homeschooling no Brasil não impediu o avanço do debate público sobre o tema, tampouco a mobilização de grupos interessados em sua legalização. Contudo, as discussões em torno da educação domiciliar devem ser conduzidas a partir de uma análise crítica que considere não apenas os interesses individuais, mas, sobretudo, as implicações coletivas dessa prática para o sistema educacional e para a sociedade como um todo. Qualquer iniciativa de regulamentação precisa enfrentar o desafio de garantir o direito à educação em sua dimensão pública, social e emancipatória, evitando a fragmentação das políticas educacionais e a ampliação das desigualdades.

Por fim, reafirma-se a centralidade da escola pública como espaço privilegiado de construção do conhecimento, de promoção da justiça social e de fortalecimento da democracia. O enfrentamento das fragilidades do sistema educacional brasileiro não passa pela sua negação ou substituição por modelos privatizantes, mas pelo fortalecimento das políticas públicas, pela valorização do trabalho docente e pela defesa da educação como direito social inalienável. Nesse sentido, a crítica ao homeschooling insere-se em uma luta mais ampla em defesa de uma educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. Privatização da educação pública no Brasil: políticas, atores e processos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 263-281, 2014.
- APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.
- APPLE, Michael W. *A luta pela democracia na educação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BALL, Stephen J. *Global education inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary*. Londres: Routledge, 2012.
- BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. *Hidden privatisation in public education*. Londres: Institute of Education, University of London, 2007.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- DALE, Roger. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 2, p. 29-53, 1994.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

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

MORAES, Reginaldo C. C. Neoconservadorismo e educação: políticas, valores e disputas culturais. Campinas: Autores Associados, 2020.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Educação domiciliar: dilemas e perspectivas no Brasil contemporâneo. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 138, p. 121-138, 2017.

CAPÍTULO IV

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DO IDEB NOS ANOS INICIAIS EM CÁCERES – MT

LARGE-SCALE ASSESSMENT AND BASIC EDUCATION: AN ANALYSIS OF IDEB IN THE EARLY YEARS IN CÁCERES, MATO GROSSO

DOI: 10.51859/amplla.epp519.1126-4

Ana Paula Rodrigues de Souza
Erika Patrícia Lacerda Dias Souza
José Humberto Veríssimo Zuchetti
Ana Cristina Catelan
Erika Fátima de Arruda
Regiane Alves dos Santos

RESUMO

Este capítulo analisa os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os dados do Brasil, do estado de Mato Grosso e do município de Cáceres, no período de 2017 a 2023. A partir da análise das séries históricas, busca-se compreender a evolução do indicador e estabelecer comparações entre os diferentes níveis federativos, evidenciando tendências, variações e possíveis impactos de contextos conjunturais sobre o desempenho educacional. Os resultados indicam movimentos semelhantes entre os três contextos analisados, com crescimento, retração e posterior retomada, destacando a importância de análises contextualizadas do IDEB como instrumento de avaliação e planejamento das políticas educacionais.

Palavras-chave: IDEB; SAEB; Avaliação educacional; Anos iniciais; Educação básica.

ABSTRACT

This chapter analyzes the results of the Basic Education Development Index (IDEB) for the early years of elementary education, considering data from Brazil, the state of Mato Grosso, and the municipality of Cáceres, from 2017 to 2023. Based on the analysis of historical series, the study seeks to understand the evolution of the indicator and to establish comparisons among different federal levels, highlighting trends, variations, and possible impacts of contextual factors on educational performance. The results indicate similar movements across the analyzed contexts, with growth, decline, and subsequent recovery, emphasizing the importance of contextualized analyses of IDEB as a tool for evaluation and planning of educational policies.

Keywords: IDEB; SAEB; Educational assessment; Early years; Basic education.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação educacional em larga escala tem ocupado lugar relevante nas políticas públicas de educação no Brasil, especialmente a partir da consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esses instrumentos passaram a desempenhar um papel central no monitoramento da qualidade da educação básica, ao articular informações de desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas com dados de fluxo escolar. Nesse contexto, o IDEB tornou-se uma referência para a formulação, o acompanhamento e a avaliação de políticas educacionais em diferentes níveis federativos.

No âmbito municipal, a análise dos resultados do IDEB possibilita compreender como as políticas nacionais e estaduais se materializam nos territórios locais, evidenciando desafios, avanços e limites das redes de ensino. O município de Cáceres, no estado de Mato Grosso, insere-se nesse cenário como um espaço marcado por especificidades socioeconômicas, territoriais e educacionais que influenciam os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa estratégica para a alfabetização e o desenvolvimento das aprendizagens básicas.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo analisar os resultados do IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os dados nacionais, estaduais de Mato Grosso e do município de Cáceres, no período de 2017 a 2023. Busca-se compreender a evolução desses indicadores, bem como estabelecer relações comparativas que permitam refletir sobre as condições e os desafios da educação básica no contexto local, à luz das políticas de avaliação educacional em larga escala.

2. A ORIGEM E EVOLUÇÃO DO SAEB E DO IDEB NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A avaliação educacional em larga escala tem se configurado, nas últimas décadas, como um dos principais mecanismos utilizados pelos Estados para acompanhar o funcionamento dos sistemas de ensino e produzir informações capazes de subsidiar a formulação e o monitoramento de políticas públicas. No campo educacional, a avaliação passa a ser compreendida como um processo que envolve não apenas a mensuração de resultados de aprendizagem, mas também a análise de condições institucionais, organizacionais e pedagógicas que interferem no desempenho dos estudantes.

Segundo Scriven (1991), a avaliação deve ser entendida como um processo sistemático de julgamento fundamentado em critérios explícitos, cujo objetivo central é oferecer subsídios

para a tomada de decisão. Essa concepção desloca a avaliação de uma perspectiva meramente classificatória para uma função mais ampla, associada ao aprimoramento de programas e políticas. De forma semelhante, Stufflebeam (2003) propõe que os processos avaliativos estejam orientados para a melhoria contínua das ações educacionais, considerando o contexto, os insumos, os processos e os resultados.

No âmbito das políticas públicas, a avaliação educacional passa a ocupar um lugar de destaque a partir das reformas administrativas ocorridas a partir da década de 1990. Essas reformas buscaram ampliar a capacidade do Estado de planejar, monitorar e regular os serviços públicos, entre eles a educação. Conforme analisa Afonso (2009), a avaliação torna-se um dos principais instrumentos de regulação das políticas educacionais contemporâneas, articulando-se à definição de metas, ao acompanhamento de resultados e à prestação de contas à sociedade.

No caso brasileiro, esse movimento se materializa na criação de sistemas nacionais de avaliação que passam a produzir dados padronizados sobre o desempenho dos estudantes e sobre o funcionamento das redes de ensino. Esses sistemas se consolidam como fontes relevantes de informação para gestores públicos, pesquisadores e organismos internacionais, ao mesmo tempo em que suscitam debates sobre seus limites, usos e efeitos no cotidiano escolar.

2.1. A EMERGÊNCIA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

O Sistema de Avaliação da Educação Básica é instituído em 1990, em um contexto marcado pela ampliação do acesso à educação básica e pela necessidade de produzir diagnósticos mais consistentes sobre a qualidade do ensino ofertado no país. Até então, inexistiam avaliações nacionais sistemáticas capazes de fornecer informações comparáveis sobre o desempenho dos estudantes em diferentes regiões e redes de ensino.

Em sua configuração inicial, o SAEB tinha caráter amostral e buscava avaliar o desempenho de estudantes em determinadas séries do ensino fundamental. O foco estava na produção de indicadores gerais que permitissem ao governo federal acompanhar tendências de desempenho ao longo do tempo. A incorporação da Teoria de Resposta ao Item, a partir de meados da década de 1990, representou um avanço metodológico importante, pois possibilitou a construção de escalas de proficiência comparáveis entre diferentes edições da avaliação.

Bonamino e Sousa (2012) destacam que o SAEB se insere em um movimento mais amplo de institucionalização da avaliação educacional no Brasil, alinhado a experiências internacionais, mas com características próprias. Segundo as autoras, a trajetória do SAEB

evidencia um processo gradual de ampliação de sua abrangência e de sofisticação de seus instrumentos, o que contribuiu para sua consolidação como política de Estado.

A partir de 2005, o SAEB passa por uma reestruturação significativa, com a criação da Avaliação Nacional da Educação Básica e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil. Essa mudança amplia o alcance do sistema ao incluir avaliações censitárias em determinadas etapas da educação básica, especialmente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental das redes públicas. Essa ampliação possibilita a produção de dados em nível de escola, município e rede de ensino, favorecendo análises mais detalhadas sobre desigualdades educacionais.

Freitas (2007) observa que a expansão das avaliações externas no Brasil ocorre em um contexto de crescente valorização dos resultados mensuráveis como indicadores de qualidade. Para o autor, embora esses sistemas produzam informações relevantes, é fundamental que seus resultados sejam analisados de forma contextualizada, considerando fatores como as condições de trabalho docente, o financiamento da educação e as desigualdades socioeconômicas que impactam o desempenho escolar.

2.2. O IDEB E A CONSOLIDAÇÃO DE INDICADORES SINTÉTICOS DE QUALIDADE EDUCACIONAL

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em 2007, representa um novo momento na política de avaliação educacional brasileira. O IDEB surge com a proposta de sintetizar, em um único indicador, informações relativas ao desempenho dos estudantes nas avaliações do SAEB e ao fluxo escolar, expresso pelas taxas de aprovação obtidas a partir do Censo Escolar.

Essa combinação parte da compreensão de que a análise da educação básica deve considerar tanto a aprendizagem quanto a permanência e a progressão dos estudantes ao longo da escolarização. O índice varia de zero a dez e é calculado bienalmente para diferentes etapas da educação básica, redes de ensino e unidades federativas, permitindo comparações ao longo do tempo.

De acordo com documentos técnicos do INEP, o IDEB foi concebido como um instrumento de monitoramento das políticas educacionais e como uma referência para o estabelecimento de metas de melhoria da educação básica. Essas metas passam a orientar ações de gestores públicos e a integrar o planejamento educacional em diferentes níveis da administração.

Oliveira (2010) problematiza a utilização de indicadores sintéticos como o IDEB ao destacar que a noção de qualidade da educação envolve múltiplas dimensões que não se reduzem aos resultados de testes padronizados. Para a autora, indicadores quantitativos podem contribuir para o acompanhamento do sistema educacional, desde que interpretados à luz de aspectos pedagógicos, sociais e institucionais que influenciam os resultados.

Freitas (2012) chama atenção para os efeitos que indicadores como o IDEB podem produzir sobre as redes de ensino e as práticas escolares. Segundo o autor, a centralidade atribuída aos resultados das avaliações externas pode induzir mudanças curriculares e organizacionais voltadas prioritariamente para a melhoria dos indicadores, o que exige cautela na interpretação e no uso desses dados.

2.3. AVALIAÇÃO, QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES NO CONTEXTO BRASILEIRO

A discussão sobre avaliação educacional e indicadores de qualidade está diretamente relacionada ao debate sobre o direito à educação e sobre as desigualdades que atravessam o sistema educacional brasileiro. Cury (2002) destaca que o direito à educação envolve tanto a garantia de igualdade de acesso quanto o reconhecimento das diferenças e das condições sociais que afetam a trajetória escolar dos estudantes.

Saviani (2008) enfatiza que a análise da educação brasileira requer a compreensão de sua estrutura e de seu funcionamento em articulação com o contexto social e econômico mais amplo. Nessa perspectiva, os resultados do SAEB e do IDEB devem ser analisados considerando as condições objetivas de oferta do ensino, o financiamento da educação e as políticas públicas implementadas em cada território.

Afonso (2009) contribui para esse debate ao analisar a avaliação como um instrumento de regulação do Estado, ressaltando que os indicadores educacionais passam a influenciar a definição de prioridades e estratégias de gestão. Para o autor, a avaliação pode assumir funções distintas, dependendo da forma como seus resultados são apropriados pelos gestores e pelas redes de ensino.

2.4. A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO MUNICIPAL

A utilização dos resultados do SAEB e do IDEB em nível municipal exige uma leitura atenta às especificidades locais. Municípios apresentam realidades socioeconômicas, estruturais e pedagógicas distintas, o que demanda análises que articulem os dados

quantitativos das avaliações com informações sobre políticas educacionais locais, condições de infraestrutura escolar e formação dos profissionais da educação.

Nesse sentido, a análise dos resultados do IDEB em municípios como Cáceres MT deve considerar não apenas os valores do índice, mas também sua evolução ao longo do tempo, as diferenças entre etapas de ensino e as desigualdades internas entre escolas e redes. Essa abordagem permite compreender o IDEB como parte de um conjunto mais amplo de informações que podem subsidiar reflexões sobre a política educacional municipal.

3. A EVOLUÇÃO DO IDEB DE 2017 A 2023

A análise da evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre os anos de 2017 e 2023 constitui um importante instrumento para compreender a qualidade da educação ofertada e os avanços alcançados pelas redes de ensino no período recente. Criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB combina indicadores de desempenho escolar, obtidos por meio das avaliações em larga escala, com dados de fluxo escolar, como aprovação e reprovação, permitindo uma visão abrangente da efetividade do sistema educacional.

Tabela 1 - IDEB Nacional — Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2017–2023)

Ano	IDEB Anos Iniciais Brasil
2017	5,8
2019	5,9
2021	5,8
2023	6,0

Fonte: elaboração própria com base em dados disponíveis em: <https://qedu.org.br/>

A evolução do IDEB nacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2017 a 2023, indica um movimento relativamente estável, com pequenas variações ao longo das edições. Observa-se um crescimento moderado entre 2017 e 2019, seguido de uma leve retração em 2021, contexto amplamente associado aos impactos da pandemia da Covid-19 sobre os processos de ensino e aprendizagem. Em 2023, o indicador volta a apresentar avanço, sugerindo uma retomada gradual dos resultados educacionais nessa etapa. Esse comportamento evidencia que, embora o IDEB seja influenciado por fatores estruturais e pedagógicos de longo prazo, também responde a contextos conjunturais que afetam o funcionamento das redes de ensino, como interrupções no calendário escolar, desigualdades de acesso e reorganizações pedagógicas emergenciais.

Tabela 2 – IDEB – Estado de Mato Grosso (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

Ano	IDEB Anos Iniciais Mato Grosso
2017	5,8
2019	5,5
2021	5,5
2023	6,0

Fonte: elaboração própria com base em dados disponíveis em: <https://qedu.org.br/>

No estado de Mato Grosso, os resultados do IDEB para os anos iniciais revelam uma trajetória semelhante à observada no cenário nacional, ainda que com particularidades próprias do contexto estadual. Entre 2017 e 2019, nota-se uma tendência de crescimento, indicando possíveis avanços nas políticas educacionais voltadas à alfabetização e à organização do ensino fundamental. Em 2021, o índice apresenta estagnação ou leve queda, o que pode ser compreendido à luz das dificuldades enfrentadas pelas redes estaduais e municipais durante o período pandêmico, especialmente em territórios marcados por desigualdades regionais e limitações de infraestrutura. Em 2023, os dados apontam para uma recuperação dos resultados, sugerindo esforços de recomposição das aprendizagens e de reorganização das práticas pedagógicas, ainda que de forma gradual e desigual entre os municípios.

Tabela 3 – IDEB – Estado de Mato Grosso (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

Ano	IDEB Anos Iniciais Cáceres Mato Grosso
2017	5,0
2019	5,1
2021	4,9
2023	5,3

Fonte: elaboração própria com base em dados disponíveis em: <https://qedu.org.br/>

No município de Cáceres MT, o IDEB dos anos iniciais apresenta uma dinâmica que dialoga com os movimentos nacional e estadual, mas também expressa especificidades locais. Entre 2017 e 2019, observa-se um crescimento discreto do índice, o que pode indicar certa estabilidade nas condições de oferta educacional e nos processos avaliativos. Em 2021, há uma redução do IDEB, sinalizando impactos mais evidentes das interrupções escolares e das dificuldades de manutenção das atividades pedagógicas durante a pandemia. Já em 2023, o aumento do indicador sugere um processo de recuperação, possivelmente associado a ações de reorganização curricular, retomada das avaliações presenciais e esforços da rede municipal para enfrentar defasagens de aprendizagem acumuladas nos anos anteriores.

A análise conjunta das três tabelas permite identificar convergências e diferenças importantes entre os níveis nacional, estadual e municipal. De modo geral, os três contextos apresentam crescimento entre 2017 e 2019, retração ou estagnação em 2021 e retomada em 2023, o que indica a influência de fatores sistêmicos sobre o desempenho educacional. No entanto, o IDEB nacional tende a se manter em patamares mais elevados, refletindo a média agregada de realidades educacionais diversas. O estado de Mato Grosso posiciona-se de forma intermediária, enquanto o município de Cáceres apresenta valores ligeiramente inferiores à média nacional, embora acompanhe a mesma tendência temporal. Essa comparação sugere que os resultados de Cáceres devem ser compreendidos considerando tanto as políticas educacionais mais amplas quanto as condições locais de implementação, gestão e acompanhamento pedagógico, reforçando a importância de análises contextualizadas no uso do IDEB como instrumento de avaliação e planejamento educacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados do IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos âmbitos nacional, estadual e municipal, evidencia que o indicador apresenta movimentos relativamente semelhantes ao longo do período analisado, com crescimento moderado entre 2017 e 2019, retração em 2021 e retomada em 2023. Esse comportamento sugere a influência de fatores conjunturais, como os impactos da pandemia da Covid-19, sobre os processos educacionais e avaliativos, ao mesmo tempo em que revela a capacidade de recomposição gradual das redes de ensino.

No caso do município de Cáceres, os dados indicam que o IDEB acompanha a tendência observada no estado de Mato Grosso e no Brasil, ainda que em patamares ligeiramente inferiores à média nacional. Essa constatação aponta para a necessidade de análises que considerem as especificidades locais, como condições socioeconômicas, organização da rede municipal, políticas de formação docente e estratégias pedagógicas voltadas à alfabetização e à redução das desigualdades educacionais.

Os resultados discutidos neste capítulo reforçam a importância de compreender o IDEB não apenas como um instrumento de mensuração de resultados, mas como uma ferramenta que pode subsidiar reflexões críticas sobre a qualidade da educação básica e orientar o planejamento de políticas públicas educacionais. Nesse sentido, a leitura contextualizada dos indicadores, articulada às realidades locais, mostra-se fundamental para evitar interpretações simplificadas e para fortalecer processos de gestão educacional mais sensíveis às necessidades dos estudantes e das escolas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373–388, 2012.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília: INEP, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota técnica: metodologia de cálculo do IDEB. Brasília: INEP, 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Brasília: INEP, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (2014–2024). Brasília: MEC, 2014.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia; FREITAS, Helena Costa Lopes de. Avaliação educacional: perspectivas críticas. Campinas: Autores Associados, 2012.
- HORTA NETO, João Luiz. Avaliação educacional e políticas públicas: o SAEB em questão. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 487–512, 2010.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no Brasil e a centralidade da avaliação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1225–1244, 2010.
- RAVITCH, Diane. Vida e morte do grande sistema escolar americano. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SOUZA, Sandra Zákia Lian. Avaliação externa e qualidade da educação: implicações para o trabalho pedagógico. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 115, p. 779–796, 2011.
- QEDU. IDEB e indicadores educacionais. Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em: 2026.

CAPÍTULO V

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E PISO DO MAGISTÉRIO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

EDUCATION FINANCING AND THE TEACHER SALARY FLOOR: AN ANALYSIS OF TEACHER VALUATION POLICY IN BRAZIL

DOI: 10.51859/ampla.epp519.1126-5

Alcielli Fernanda da Silva
Regiane Cássia Pereira Castilheiro
Juliana da Luz Lima de Arruda Pinheiro
Aline Silva de Assis
Denise Maia Sgobi Scaff Antonini
Elda Vasni Tavares Câmara

RESUMO

Este capítulo analisa o piso salarial profissional nacional do magistério no contexto do financiamento da educação no Brasil. A partir de um referencial teórico fundamentado em autores do campo do financiamento educacional, discute-se a relação entre políticas de financiamento, valorização docente e garantia do direito à educação. O texto aborda os principais marcos legais do financiamento da educação básica, com destaque para o FUNDEB e para a Lei nº 11.738 de 2008, que instituiu o piso do magistério. Além disso, apresenta-se a evolução histórica dos percentuais de reajuste do piso salarial, evidenciando oscilações, avanços e limites dessa política ao longo do tempo. A análise indica que, embora o piso represente um avanço normativo importante, sua efetividade permanece condicionada às desigualdades federativas, às restrições fiscais e à necessidade de um financiamento educacional mais equitativo e estável.

Palavras-chave: Financiamento da educação; Piso do magistério; Valorização docente; Políticas educacionais; FUNDEB.

ABSTRACT

This chapter analyzes the national professional minimum wage for teachers within the context of education financing in Brazil. Based on a theoretical framework grounded in scholars of education finance, the discussion addresses the relationship between financing policies, teacher valuation, and the guarantee of the right to education. The chapter examines key legal frameworks related to the financing of basic education, with emphasis on FUNDEB and Law No. 11,738/2008, which established the national teacher salary floor. It also presents the historical evolution of salary floor adjustments, highlighting advances, fluctuations, and limitations of this policy over time. The analysis suggests that although the salary floor represents an important normative achievement, its effectiveness remains constrained by federal inequalities, fiscal restrictions, and the need for a more equitable and stable education financing system.

Keywords: Education financing; Teacher salary floor; Teacher valuation; Education policies; FUNDEB

1. INTRODUÇÃO

O financiamento da educação pública no Brasil constitui um elemento central para a garantia do direito à educação e para a valorização dos profissionais do magistério. Ao longo das últimas décadas, diferentes marcos legais e políticas públicas buscaram estruturar mecanismos capazes de assegurar recursos mínimos para a educação básica, bem como reduzir desigualdades regionais e promover melhores condições de oferta educacional. Nesse contexto, a valorização docente emerge como dimensão estratégica das políticas educacionais, uma vez que a qualidade da educação está diretamente relacionada às condições de trabalho, à carreira e à remuneração dos professores.

A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, por meio da Lei nº 11.738 de 2008, representou um avanço normativo ao estabelecer um parâmetro mínimo nacional de remuneração para os profissionais da educação básica pública. No entanto, a implementação e a atualização anual do piso revelam limites e tensões próprios do modelo federativo brasileiro e do sistema de financiamento da educação, especialmente no que se refere à capacidade fiscal dos entes subnacionais e ao papel redistributivo da União.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo analisar o piso salarial do magistério à luz do financiamento da educação no Brasil, articulando o debate teórico com a evolução histórica dos reajustes do piso desde sua implementação. Busca-se compreender como as políticas de financiamento, os marcos legais e as conjunturas econômicas influenciam a valorização docente, tomando como referência contribuições de autores do campo do financiamento da educação, como Paro, Adrião, Pinto e Romualdo Portela de Oliveira.

2. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A LEI DO PISO DO MAGISTÉRIO

O financiamento da educação no Brasil constitui um dos pilares centrais para a efetivação do direito à educação pública. Trata-se de um tema que envolve a definição de prioridades estatais, a alocação de recursos públicos e a organização do sistema educacional em suas diferentes esferas. A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como direito social, vinculando recursos orçamentários mínimos para sua manutenção e desenvolvimento, o que reforça o caráter público e estatal da educação básica.

Paro destaca que a educação pública não pode ser compreendida como despesa acessória, mas como condição necessária para a construção de uma sociedade democrática. Segundo o autor, “a educação, enquanto direito social, exige a garantia de condições materiais para sua realização, o que implica financiamento público adequado e contínuo” (Paro, 2001).

Essa compreensão permite situar o financiamento como elemento estruturante das políticas educacionais, e não apenas como questão técnica ou contábil.

2.1. DESIGUALDADES E LIMITES DO FINANCIAMENTO EDUCACIONAL

As desigualdades no financiamento da educação brasileira são amplamente discutidas por Adrião, que analisa as diferenças na capacidade de arrecadação entre estados e municípios. Para a autora, “o financiamento da educação no Brasil historicamente reproduz desigualdades regionais e sociais, uma vez que se apoia fortemente na arrecadação própria dos entes federados” (Adrião, 2018). Essa constatação revela que a vinculação constitucional, embora necessária, não é suficiente para garantir equidade na oferta educacional.

Adrião também chama atenção para o fato de que políticas de financiamento devem ser analisadas em articulação com a gestão educacional. Segundo ela, “a alocação de recursos precisa estar associada a mecanismos de controle social e de avaliação, sob pena de não produzir efeitos significativos na qualidade da educação” (Adrião, 2015). Dessa forma, o financiamento é entendido como parte de um conjunto mais amplo de decisões políticas e administrativas.

2.2. FINANCIAMENTO, PLANEJAMENTO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Pinto contribui para o debate ao relacionar financiamento educacional com planejamento e qualidade da educação. Para o autor, “não é possível discutir qualidade da educação sem considerar os recursos necessários para garantir condições adequadas de funcionamento das escolas” (Pinto, 2014). Essa abordagem destaca que a insuficiência de recursos compromete desde a infraestrutura escolar até a valorização dos profissionais da educação.

O autor também enfatiza que o financiamento deve ser pensado a partir de parâmetros concretos de custo. Nesse sentido, afirma que “a definição de padrões mínimos de qualidade passa, necessariamente, pela definição do custo por aluno capaz de assegurar condições adequadas de ensino” (Pinto, 2017). Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas que articulem financiamento, planejamento e avaliação educacional.

Romualdo Portela de Oliveira insere a discussão do financiamento no campo da gestão democrática da educação. Para o autor, “o financiamento não pode ser tratado como um tema exclusivo de especialistas, devendo ser objeto de debate público e de controle social” (Oliveira,

2010). Essa afirmação evidencia a importância da participação da comunidade escolar e dos conselhos de educação no acompanhamento do uso dos recursos públicos.

Oliveira também ressalta que o financiamento está diretamente relacionado à garantia do direito à educação. Segundo ele, “assegurar o direito à educação implica assegurar os meios materiais para sua oferta, o que envolve planejamento, orçamento e gestão democrática” (Oliveira, 2015). Dessa forma, o financiamento é compreendido como parte integrante do processo de democratização da educação pública.

2.3. A LEI DO PISO DO MAGISTÉRIO NO CONTEXTO DO FINANCIAMENTO

A Lei nº 11.738 de 2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, representa um marco importante na política de valorização dos profissionais da educação básica. Essa legislação estabelece um valor mínimo nacional para a remuneração dos docentes, considerando uma jornada de 40 horas semanais, e busca reduzir as desigualdades salariais entre os entes federados.

Paro destaca que a valorização do magistério é condição essencial para a qualidade da educação. Segundo o autor, “não há como pensar em educação de qualidade sem professores valorizados, o que inclui remuneração adequada e condições dignas de trabalho” (Paro, 2012). A lei do piso, nesse sentido, deve ser entendida como parte de uma política mais ampla de valorização profissional.

Adrião observa que a implementação do piso enfrenta desafios relacionados à capacidade financeira dos estados e municípios. Para a autora, “a efetividade do piso salarial depende diretamente da existência de um sistema de financiamento capaz de sustentar essa política de valorização docente” (Adrião, 2019). Essa análise evidencia a interdependência entre políticas salariais e financiamento educacional.

O FUNDEB desempenha papel central na viabilização do piso salarial do magistério, uma vez que determina a aplicação de percentual mínimo dos recursos na remuneração dos profissionais da educação. Pinto ressalta que “a vinculação de recursos do FUNDEB à remuneração docente foi um avanço importante, ainda que insuficiente para resolver todas as desigualdades existentes” (Pinto, 2020). Essa política contribui para a sustentação financeira do piso, mas não elimina os desafios estruturais do financiamento.

Oliveira destaca que a complementação da União ao FUNDEB é fundamental para garantir maior equidade. Segundo o autor, “sem a participação mais efetiva da União, os mecanismos redistributivos do fundo tendem a ser limitados” (Oliveira, 2018). Essa afirmação

reforça a necessidade de ampliar o papel do governo federal no financiamento da educação básica.

O financiamento da educação no Brasil é um elemento central para a garantia do direito à educação e para a valorização dos profissionais do magistério. As contribuições de Paro, Adrião, Pinto e Romualdo Portela permitem compreender que o financiamento não se resume à alocação de recursos, mas envolve decisões políticas, planejamento, gestão democrática e controle social.

A Lei do Piso do Magistério representa um avanço significativo, ao estabelecer um padrão nacional mínimo de remuneração docente. Contudo, sua efetividade está condicionada à existência de um sistema de financiamento equilibrado e sustentável. Assim, a articulação entre financiamento educacional e valorização docente permanece como um dos principais desafios das políticas públicas de educação no Brasil.

3. UMA ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DO REAJUSTE DO PISO A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI

Para entender melhor como funciona a valorização do magistério a partir do piso é necessário entender a evolução dos percentuais de reajuste do piso salarial profissional nacional do magistério desde a implementação da lei nº 11.738 de 2008 até os anos mais recentes. A sistematização desses dados permite compreender, de forma histórica, como a política de valorização docente tem se materializado no âmbito do financiamento da educação básica no Brasil. A tabela abaixo possibilita a análise das oscilações nos reajustes, evidenciando a relação entre as decisões normativas, as condições fiscais dos entes federados e os limites estruturais do modelo de financiamento educacional, contribuindo para a reflexão crítica sobre a efetividade do piso como instrumento de valorização do magistério público.

Tabela 1 - Evolução do reajuste do piso do magistério a partir da implementação em 2009

Ano	Percentual de Reajuste do Piso (%)	Valor do Piso (R\$)
2009	— (ano de implantação)	950,00
2010	7,86	1.024,67
2011	15,94	1.187,97
2012	22,20	1.450,54
2013	7,97	1.567,00
2014	8,32	1.697,39
2015	13,01	1.917,78
2016	11,36	2.135,64
2017	7,64	2.298,80
2018	6,82	2.455,35
2019	4,17	2.557,74

Ano	Percentual de Reajuste do Piso (%)	Valor do Piso (R\$)
2020	12,84	2.886,24
2021	0,00	2.886,24
2022	33,24	3.845,63
2023	14,95	4.420,55
2024	3,62	4.580,57
2025	6,27	4.867,77
2026	0,37	4.885,78

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>

A análise histórica dos percentuais de reajuste do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério evidencia que a política de valorização docente no Brasil tem sido marcada por oscilações significativas desde a implementação da Lei nº 11.738 de 2008. A trajetória dos reajustes revela movimentos de crescimento nominal expressivo em determinados períodos e de contenção em outros, o que demonstra a forte dependência dessa política em relação às condições estruturais do financiamento da educação básica.

Nos primeiros anos de vigência da lei, especialmente entre 2011 e 2012, observam-se reajustes elevados, com destaque para o percentual de 22,20% em 2012. Esse período pode ser interpretado, à luz das análises de Pinto, como uma tentativa de recomposição histórica da remuneração docente, aproximando o piso salarial de parâmetros mínimos de custo necessários à garantia de condições adequadas de oferta educacional. Conforme aponta o autor, a discussão sobre qualidade da educação exige considerar o custo real por aluno, incluindo a remuneração dos profissionais como elemento central do financiamento educacional (Pinto, 2014).

A partir da segunda metade da década de 2010, a trajetória dos reajustes passa a apresentar maior instabilidade, com percentuais mais reduzidos e oscilações anuais. Adrião contribui para a compreensão desse movimento ao destacar que o financiamento da educação no Brasil permanece fortemente condicionado à capacidade fiscal dos entes subnacionais. Segundo a autora, a estrutura federativa brasileira produz desigualdades significativas na implementação de políticas nacionais, uma vez que estados e municípios apresentam capacidades financeiras distintas para cumprir obrigações legais, como o piso do magistério (Adrião, 2018).

Um elemento central dessa trajetória é o ano de 2021, no qual não houve reajuste do piso salarial. Essa ausência de correção não decorreu de decisão vinculada à política educacional, mas esteve diretamente relacionada à Lei Complementar nº 173 de 2020, que instituiu o Programa Federativo de Enfrentamento à Covid-19. Essa legislação proibiu, durante o período da pandemia, a concessão de reajustes salariais aos servidores públicos, como

medida de contenção fiscal. Esse episódio evidencia como a valorização do magistério permanece subordinada às prioridades macroeconômicas do Estado. Para o autor, políticas de valorização docente tornam-se frágeis quando dependem de conjunturas fiscais e de medidas emergenciais, em vez de se constituírem como políticas de Estado permanentes (Paro, 2012).

O ano de 2022 apresenta um reajuste expressivo de 33,24%, configurando-se como um ponto de inflexão na série histórica. Esse aumento está associado à mudança na metodologia de cálculo do piso, vinculada ao novo Fundeb permanente. No entanto, nos anos seguintes, os percentuais voltam a patamares mais baixos, como em 2024 e 2025, culminando em um reajuste residual em 2026. Esse comportamento reforça a análise de Romualdo Portela de Oliveira, segundo a qual a ausência de maior protagonismo da União no financiamento da educação limita o alcance redistributivo das políticas nacionais. Para o autor, sem uma participação mais robusta do governo federal, as políticas de valorização docente tendem a reproduzir desigualdades regionais (Oliveira, 2018).

Além disso, a irregularidade dos reajustes compromete a previsibilidade da carreira do magistério. Pinto observa que políticas salariais marcadas por instabilidade dificultam a consolidação de planos de carreira estruturados e atrativos, afetando a permanência de profissionais qualificados na educação básica (Pinto, 2017). A tabela evidencia que o piso do magistério, embora estabeleça um parâmetro nacional mínimo, não assegura, por si só, uma trajetória contínua de valorização real dos salários docentes.

Por fim, a análise confirma a perspectiva de Adrião de que políticas de financiamento e valorização docente devem ser compreendidas de forma integrada. A autora ressalta que a efetividade do piso salarial depende não apenas de sua previsão legal, mas da articulação entre financiamento adequado, gestão pública e mecanismos de controle social (Adrião, 2019). Nesse sentido, a ausência de reajuste em 2021 e a oscilação nos anos subsequentes evidenciam os limites de uma política de valorização docente que não está plenamente sustentada por um sistema de financiamento equitativo e estável.

Em síntese, a trajetória dos reajustes do piso do magistério revela avanços normativos importantes, mas também expõe a vulnerabilidade dessa política frente às restrições fiscais e às desigualdades federativas. Sob sustentação dos autores analisados, pode-se afirmar que a consolidação do piso como instrumento efetivo de valorização docente exige a superação de medidas pontuais e a construção de um financiamento educacional capaz de assegurar estabilidade, previsibilidade e equidade na remuneração dos profissionais da educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério evidencia que sua instituição representou um avanço normativo importante no reconhecimento da docência como profissão que demanda valorização material vinculada ao direito à educação. Contudo, conforme discutido ao longo deste capítulo, a efetivação do piso não pode ser compreendida de forma dissociada das condições estruturais do financiamento da educação básica no Brasil.

Autores como Paro, Adrião, Pinto e Romualdo Portela de Oliveira demonstram que o financiamento educacional brasileiro é marcado por desigualdades federativas, limitações fiscais e forte dependência de mecanismos redistributivos, como o FUNDEB. Nesse contexto, o piso salarial assume dupla função. De um lado, estabelece um patamar mínimo nacional de remuneração docente. De outro, tensiona as capacidades financeiras de estados e municípios, especialmente aqueles com menor arrecadação própria, revelando os limites do federalismo educacional brasileiro.

A evolução histórica dos reajustes do piso, apresentada neste capítulo, indica que os aumentos têm seguido a lógica de valorização associada ao valor aluno-ano do FUNDEB, o que reforça a vinculação entre política salarial e política de financiamento. Entretanto, essa vinculação também evidencia fragilidades, uma vez que oscilações econômicas e decisões fiscais impactam diretamente a capacidade de cumprimento da lei. O caso do ano de 2021, em que não houve reajuste em razão da vigência da Lei Complementar nº 173/2020, exemplifica como medidas excepcionais de contenção fiscal podem suspender, ainda que temporariamente, políticas de valorização profissional.

Do ponto de vista teórico, as contribuições de Paro permitem compreender que a valorização docente não se resume à dimensão salarial, mas se insere em um projeto mais amplo de democratização da escola pública e de fortalecimento do trabalho educativo. Adrião e Oliveira reforçam que políticas nacionais, como o piso, exigem mecanismos efetivos de coordenação federativa, sob risco de aprofundar assimetrias entre redes de ensino. Já Pinto evidencia que a sustentabilidade do piso depende diretamente do fortalecimento do financiamento público e da ampliação do investimento por aluno, condição necessária para garantir padrões mínimos de qualidade.

Assim, conclui-se que o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério constitui uma política fundamental para a valorização docente, mas que sua eficácia está condicionada à consolidação de um sistema de financiamento mais equitativo e estável. A permanência de desigualdades regionais, a dependência de fundos redistributivos e as restrições fiscais

impostas aos entes subnacionais indicam que o debate sobre o piso deve ser articulado a uma agenda mais ampla de financiamento da educação básica, orientada pelo princípio do direito à educação e pela garantia de condições dignas de trabalho aos profissionais do magistério.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. A gestão da educação pública e o financiamento da educação básica. In: ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). Gestão, financiamento e direito à educação. São Paulo: Xamã, 2010. p. 67-88.

ADRIÃO, Theresa; PINTO, José Marcelino de Rezende. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. ECCOS – Revista Científica, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 23-46, 2006.

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

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19) e dispõe sobre restrições fiscais durante a pandemia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Piso salarial dos professores tem reajuste acima da inflação. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: jan. 2026.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). O critério de reajuste do valor do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério. Brasília, 2024. Disponível em: <https://cnte.cut.org.br>. Acesso em: jan. 2026.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento da educação básica no Brasil. In: ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). Gestão, financiamento e direito à educação. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-44.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação e seu financiamento. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 132, p. 607-626, 2015.

PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação básica e o custo aluno-qualidade. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (org.). Financiamento da educação e políticas públicas. São Paulo: Xamã, 2017. p. 91-112.

UNDIME – UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Nota técnica sobre a atualização do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério. Brasília, 2024. Disponível em: <https://undime.org.br>. Acesso em: jan. 2026.

CAPÍTULO VI

A DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM CÁCERES-MT APÓS O REDIMENSIONAMENTO DAS REDES DE ENSINO

THE DISTRIBUTION OF ELEMENTARY EDUCATION ENROLLMENTS IN CÁCERES-MT AFTER THE RESTRUCTURING OF SCHOOL NETWORKS

DOI: 10.51859/ampla.epp519.1126-6

Sonia Maria de Campos
Luana Elky Brito
Davilin Pereira Dourado
Juliana Silva do Nascimento
Daniel Vasconcelos de Arruda
Rejane Loffler

RESUMO

Este capítulo analisa a reorganização da oferta do ensino fundamental no município de Cáceres, no Estado de Mato Grosso, a partir da evolução das matrículas na rede pública municipal e na rede pública estadual, no período de 2019 a 2024. Com base nos dados do Censo Escolar, sistematizados nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, examinam-se as mudanças na distribuição das matrículas entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental. Os resultados evidenciam a transferência gradual da responsabilidade pelos anos iniciais para a rede municipal e a concentração dos anos finais na rede estadual, configurando um processo de especialização das redes de ensino no âmbito local. A análise destaca que essa reorganização está em consonância com o marco legal da educação brasileira, mas também aponta a necessidade de fortalecimento do regime de colaboração entre Estado e Município para assegurar a continuidade do percurso escolar e a garantia do direito à educação.

Palavras-chave: Ensino fundamental; Matrículas escolares; Regime de colaboração; Rede municipal; Rede estadual.

ABSTRACT

This chapter analyzes the reorganization of elementary education provision in the municipality of Cáceres, in the state of Mato Grosso, based on the evolution of enrollments in the municipal and state public school networks from 2019 to 2024. Using data from the School Census, systematized in the Statistical Synopses of Basic Education produced by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira, the study examines changes in the distribution of enrollments between the early and final years of elementary education. The results show a gradual transfer of responsibility for the early years to the municipal network and the concentration of the final years in the state network, characterizing a process of specialization of educational provision at the local level. The analysis highlights that this reorganization is consistent with the Brazilian legal framework for education, while also emphasizing the need to strengthen intergovernmental collaboration to ensure continuity in students' educational trajectories and the guarantee of the right to education.

Keywords: Elementary education; School enrollments; Intergovernmental collaboration; Municipal school system; State school system.

1. INTRODUÇÃO

A organização da oferta do ensino fundamental no Brasil está diretamente relacionada ao regime federativo e ao princípio da colaboração entre os entes federados, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse contexto, a definição das responsabilidades entre Estados e Municípios não ocorre de forma estática, mas por meio de processos de reorganização e ajustes institucionais que buscam adequar a oferta educacional às diretrizes legais, às capacidades administrativas e às demandas locais.

No Estado de Mato Grosso, esse movimento materializa-se no redimensionamento da educação básica, com a redefinição progressiva da atuação das redes estadual e municipal no ensino fundamental. Tal processo tem implicações diretas na gestão educacional dos municípios, na organização das redes de ensino e na garantia do direito à educação, especialmente no que se refere à continuidade do percurso escolar dos estudantes e à equidade no acesso às diferentes etapas do ensino fundamental.

Este capítulo tem como objetivo analisar a evolução das matrículas do ensino fundamental no município de Cáceres, no período de 2019 a 2024, considerando a distribuição das matrículas entre a rede pública municipal e a rede pública estadual, nos anos iniciais e nos anos finais. A partir de dados oficiais do Censo Escolar, sistematizados nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, busca-se compreender como o redimensionamento das redes de ensino se expressa quantitativamente no âmbito local e quais implicações esse movimento apresenta para a organização da educação básica no município.

Ao analisar as transformações observadas nas matrículas, o capítulo contribui para a compreensão dos efeitos concretos das políticas de reorganização educacional, evidenciando a necessidade de fortalecimento do regime de colaboração entre Estado e Município como condição fundamental para assegurar a garantia do direito à educação ao longo de todo o ensino fundamental.

2. FEDERALISMO, REGIME DE COLABORAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A organização da educação básica no Brasil está diretamente vinculada à forma federativa do Estado brasileiro, estabelecida pela Constituição Federal de 1988. Ao definir a educação como direito social fundamental e dever do Estado, a Constituição atribui responsabilidades educacionais aos diferentes entes federados, buscando assegurar o acesso, a

permanência e a qualidade do ensino (Brasil, 1988). Nesse contexto, a repartição de competências entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios constitui um elemento central para compreender as políticas de oferta educacional e os processos de reorganização dos sistemas de ensino.

O artigo 205 da Constituição Federal estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (Brasil, 1988). Já o artigo 211 define a organização dos sistemas de ensino, prevendo que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus respectivos sistemas. Esse dispositivo constitucional não estabelece uma divisão rígida de responsabilidades, mas orienta a atuação conjunta dos entes federados, respeitando as especificidades regionais e a capacidade administrativa de cada sistema.

No âmbito da educação básica, a Constituição indica, no artigo 211, parágrafo 2º, que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, enquanto os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (Brasil, 1988). Essa redação revela que o ensino fundamental é uma etapa de responsabilidade compartilhada, exigindo coordenação e planejamento entre Estados e Municípios. Tal configuração abre espaço para processos de municipalização, redimensionamento de redes e redefinição de responsabilidades, desde que observados os princípios constitucionais da cooperação federativa e da garantia do direito à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, aprofunda essa organização ao detalhar as atribuições dos entes federados. O artigo 8º da LDB reafirma o regime de colaboração, destacando que cabe à União a coordenação da política nacional de educação, aos Estados a organização e manutenção de seus sistemas de ensino e aos Municípios a organização e manutenção de seus próprios sistemas, integrados às políticas e planos educacionais nacionais e estaduais (Brasil, 1996). A LDB reforça, portanto, a necessidade de articulação entre os sistemas, evitando sobreposições ou lacunas na oferta educacional.

No que se refere especificamente ao ensino fundamental, o artigo 10 da LDB atribui aos Estados a responsabilidade de assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio (Brasil, 1996). O artigo 11, por sua vez, estabelece que os Municípios incumbir-se-ão de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental (Brasil, 1996). Essa formulação legal reforça a prioridade municipal na oferta do ensino fundamental, sem excluir a atuação dos Estados, especialmente em contextos nos quais os Municípios ainda não disponham de condições plenas para assumir integralmente essa etapa.

2.1. A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E SEUS FUNDAMENTOS LEGAIS

O processo de municipalização do ensino fundamental no Brasil intensificou-se a partir da década de 1990, em consonância com a promulgação da LDB e com reformas administrativas que buscaram fortalecer a autonomia dos entes locais (Brasil, 1996). A municipalização não se configura apenas como uma transferência administrativa de escolas, mas como um rearranjo institucional que envolve gestão, financiamento, planejamento pedagógico e responsabilização pela garantia do direito à educação.

Do ponto de vista legal, a municipalização encontra respaldo tanto na Constituição quanto na LDB, na medida em que ambas atribuem prioridade aos Municípios na oferta do ensino fundamental (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Essa prioridade é justificada pela proximidade do poder público municipal com a população atendida, o que favorece a identificação das demandas educacionais locais e a implementação de políticas mais ajustadas às realidades territoriais.

Entretanto, a legislação educacional brasileira não impõe a municipalização como uma obrigação imediata e uniforme. Ao contrário, o regime de colaboração pressupõe que os processos de reorganização das redes de ensino sejam planejados de forma gradual, pactuada e considerando as capacidades técnicas e financeiras dos entes envolvidos (Brasil, 1988). Nesse sentido, a atuação dos Estados na oferta dos anos iniciais do ensino fundamental historicamente cumpriu um papel relevante, especialmente em Municípios com menor capacidade administrativa ou em regiões com baixa densidade populacional.

A partir dessa compreensão, os processos de redimensionamento das redes estaduais, como o observado no Estado de Mato Grosso, devem ser analisados à luz da legalidade, da progressividade e da garantia do atendimento educacional. A redução gradual da oferta dos anos iniciais pelo Estado, com a consequente ampliação da responsabilidade municipal, precisa estar articulada com políticas de financiamento, formação de professores, infraestrutura escolar e apoio técnico aos Municípios.

2.2. O DECRETO Nº 723/2020 E O REDIMENSIONAMENTO DA REDE ESTADUAL EM MATO GROSSO

O Decreto nº 723, de 24 de novembro de 2020, publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, dispõe sobre o processo de matrículas e de formação de turmas na educação básica nas unidades escolares da rede pública estadual (Mato Grosso, 2020). Ao regulamentar a organização da oferta educacional, o decreto estabelece diretrizes que materializam, no

âmbito estadual, os princípios constitucionais e legais relativos à divisão de responsabilidades entre Estado e Municípios.

O artigo 3º do referido decreto explicita o redimensionamento da oferta dos anos iniciais do ensino fundamental pela rede estadual, prevendo sua redução gradual a partir de 2021 (Mato Grosso, 2020). O cronograma estabelecido indica que, inicialmente, o Estado passaria a ofertar vagas a partir do 2º ano dos anos iniciais, avançando progressivamente até que, em 2027, a oferta estadual se restrinja ao 5º ano dos anos iniciais. Essa estratégia evidencia uma transição planejada, que busca evitar rupturas abruptas no atendimento aos estudantes.

Do ponto de vista legal, o decreto encontra respaldo na competência dos Estados para organizar seus sistemas de ensino, conforme previsto no artigo 10 da LDB (Brasil, 1996). Ao mesmo tempo, a medida dialoga com a prioridade municipal na oferta do ensino fundamental, conforme o artigo 11 da mesma lei (Brasil, 1996). Assim, o redimensionamento pode ser compreendido como uma adequação da atuação do Estado às diretrizes nacionais de organização da educação básica.

Entretanto, a implementação de tal política exige atenção aos princípios constitucionais da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da garantia de padrão mínimo de qualidade e da valorização dos profissionais da educação, previstos no artigo 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988). A simples redefinição administrativa das responsabilidades não assegura, por si só, a efetivação desses princípios, sendo necessária uma articulação mais ampla entre os entes federados.

2.3. REGIME DE COLABORAÇÃO E RESPONSABILIDADES COMPARTILHADAS

O regime de colaboração constitui um dos eixos centrais da política educacional brasileira e assume papel ainda mais relevante em processos de redimensionamento das redes de ensino (Brasil, 1988; Brasil, 1996). A Constituição Federal e a LDB não detalham de forma exaustiva os mecanismos dessa colaboração, deixando aos entes federados a tarefa de construir arranjos institucionais adequados às suas realidades.

No contexto do redimensionamento promovido pelo Estado de Mato Grosso, o regime de colaboração implica que o processo de transferência da responsabilidade pelos anos iniciais do ensino fundamental aos Municípios deve ser acompanhado de apoio técnico, financeiro e pedagógico (Mato Grosso, 2020). Isso inclui a articulação dos sistemas de ensino, o compartilhamento de informações sobre matrículas, a adequação da infraestrutura escolar e a garantia de condições de trabalho aos profissionais da educação que atuam nessa etapa.

Além disso, o regime de colaboração pressupõe que a União exerça sua função redistributiva e supletiva, conforme previsto no artigo 211, parágrafo 1º, da Constituição Federal (Brasil, 1988). Essa atuação é fundamental para reduzir desigualdades regionais e assegurar que Municípios com menor capacidade arrecadatória consigam assumir a ampliação de suas responsabilidades educacionais sem comprometer a qualidade do ensino ofertado.

2.4. IMPLICAÇÕES PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A redefinição das responsabilidades entre Estado e Municípios, conforme prevista no Decreto nº 723/2020, traz implicações diretas para a garantia do direito à educação nos anos iniciais do ensino fundamental (Mato Grosso, 2020). Essa etapa é reconhecida como fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens básicas, como a alfabetização e o letramento, sendo decisiva para o percurso escolar dos estudantes.

A Constituição Federal assegura, no artigo 208, o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988). Esse dispositivo reforça a obrigação do poder público de garantir não apenas a oferta, mas também a permanência e a conclusão dessa etapa. Assim, qualquer processo de reorganização das redes de ensino deve assegurar que não haja prejuízos ao acesso dos estudantes, especialmente em áreas rurais e regiões com menor oferta educacional.

A LDB complementa essa perspectiva ao estabelecer que o ensino fundamental deve ter como objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, a compreensão do ambiente social e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (Brasil, 1996). Nesse sentido, a municipalização dos anos iniciais pode favorecer uma maior integração entre escola e comunidade, desde que acompanhada de políticas públicas adequadas.

3. EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CÁCERES E MATO GROSSO

A análise da evolução das matrículas do ensino fundamental no município de Cáceres permite compreender, de forma empírica, os efeitos do redimensionamento das redes de ensino e da redefinição das responsabilidades entre o Estado e o Município. A partir dos dados oficiais do Censo Escolar, sistematizados nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, torna-se possível observar as mudanças na distribuição das matrículas entre a rede pública municipal e a rede pública estadual, considerando os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental.

Nesse sentido, as tabelas a seguir apresentam a evolução das matrículas no período de 2019 a 2024, evidenciando tendências de expansão, redução e transferência da oferta entre as redes. A leitura desses dados contribui para a compreensão do processo de reorganização da educação básica no município, bem como para a análise das implicações desse movimento para a gestão educacional e para a garantia do direito à educação.

Tabela 1 - Matrículas no ensino fundamental na rede pública municipal de Cáceres

ANO	MATRÍCULAS ANOS INICIAIS	MATRÍCULAS ANOS FINAIS
2019	3.562	1.758
2020	3.617	1.845
2021	3.666	1.844
2022	4.527	1.703
2023	5.678	270
2024	5.749	0

Fonte: elaboração própria com base em dados disponíveis em:
<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>

A Tabela 1 evidencia mudanças significativas no comportamento das matrículas do ensino fundamental na rede pública municipal de Cáceres no período de 2019 a 2024, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. A análise dos dados permite identificar uma reorganização progressiva da oferta educacional municipal, em consonância com o redimensionamento das redes de ensino e com a priorização legal dos Municípios na oferta dos anos iniciais do ensino fundamental.

No que se refere aos anos iniciais, observa-se um crescimento contínuo das matrículas ao longo de todo o período analisado. Em 2019, a rede municipal registrava 3.562 matrículas, número que apresenta leve crescimento em 2020 e 2021, atingindo 3.666 matrículas. Esse crescimento moderado sugere relativa estabilidade na oferta e na demanda por essa etapa até o período mais crítico da pandemia, indicando a manutenção do atendimento educacional mesmo diante de restrições institucionais e sanitárias.

A partir de 2022, o aumento das matrículas nos anos iniciais torna-se mais expressivo. O total passa para 4.527 matrículas, representando um acréscimo significativo em relação ao ano anterior. Esse movimento se intensifica em 2023, quando as matrículas atingem 5.678, e se consolidam em 2024, com 5.749 matrículas. Tal crescimento pode ser interpretado como reflexo direto do processo de transferência gradual da responsabilidade pelos anos iniciais do ensino fundamental para o Município, em consonância com o redimensionamento da rede estadual e com as diretrizes legais que atribuem prioridade municipal a essa etapa.

Em contraste, os dados relativos aos anos finais do ensino fundamental revelam um movimento inverso. Entre 2019 e 2021, as matrículas mantêm-se relativamente estáveis, oscilando entre 1.758 e 1.845 matrículas. Esse comportamento indica que, até esse período, a rede municipal ainda mantinha uma presença significativa na oferta dos anos finais, compartilhando essa responsabilidade com a rede estadual.

A partir de 2022, observa-se uma redução das matrículas nos anos finais, que passam para 1.703. Essa diminuição torna-se abrupta em 2023, quando o número de matrículas cai para 270, e chega a zero em 2024. Esse dado evidencia a retirada quase completa da rede municipal da oferta dos anos finais do ensino fundamental, indicando que essa etapa passou a ser integralmente assumida pela rede estadual, conforme a reorganização das responsabilidades educacionais no âmbito local.

A análise conjunta das duas séries de dados revela um processo claro de especialização da rede municipal de Cáceres na oferta dos anos iniciais do ensino fundamental, ao mesmo tempo em que ocorre a descontinuidade da oferta dos anos finais por esse ente federado. Esse movimento está alinhado ao princípio constitucional e legal que atribui aos Municípios a prioridade na oferta dos anos iniciais, enquanto os Estados assumem, de forma mais concentrada, os anos finais e o ensino médio.

Do ponto de vista da gestão educacional, essa reorganização implica desafios importantes para o Município, especialmente no que se refere à ampliação da capacidade de atendimento, à adequação da infraestrutura escolar e à garantia de condições pedagógicas adequadas para uma etapa marcada pela centralidade da alfabetização e do letramento. Ao mesmo tempo, a concentração das matrículas dos anos finais na rede estadual exige mecanismos de articulação entre os sistemas de ensino, de modo a assegurar a continuidade do percurso escolar dos estudantes que transitam entre redes distintas.

Assim, a Tabela 1 não apenas demonstra uma evolução quantitativa das matrículas, mas também expressa, de forma concreta, os efeitos locais das políticas de redimensionamento da educação básica e da divisão de responsabilidades entre Estado e Município. Os dados indicam que, no caso de Cáceres, esse processo resultou em uma redefinição clara do papel da rede municipal no ensino fundamental, reforçando sua centralidade nos anos iniciais e evidenciando a necessidade de fortalecimento do regime de colaboração para garantir a efetivação do direito à educação.

Tabela 2 - Matrículas no ensino fundamental na rede pública estadual no município de Cáceres

ANO	MATRÍCULAS ANOS INICIAIS	MATRÍCULAS ANOS FINAIS
2019	2.289	3.469
2020	1.928	3.212
2021	2.105	3.270
2022	1.290	3.198
2023	0	4.283
2024	0	4.410

Fonte: elaboração própria com base em dados disponíveis em:
<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>

A Tabela 2 apresenta a evolução das matrículas do ensino fundamental na rede pública estadual no município de Cáceres, no período de 2019 a 2024, evidenciando mudanças relevantes na distribuição das matrículas entre os anos iniciais e os anos finais. A leitura dos dados revela um processo de reorganização progressiva da atuação do Estado, em consonância com as diretrizes normativas que orientam a redefinição das responsabilidades educacionais entre os entes federados.

No que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental, observa-se uma tendência geral de redução das matrículas na rede estadual ao longo do período analisado. Em 2019, a rede estadual registrava 2.289 matrículas nessa etapa, número que diminui em 2020, alcançando 1.928. Em 2021, há uma pequena recuperação, com 2.105 matrículas, o que indica uma fase de transição ainda marcada por ajustes graduais na organização da oferta.

A partir de 2022, a redução das matrículas nos anos iniciais torna-se mais acentuada, caindo para 1.290 matrículas. Em 2023, as matrículas dessa etapa na rede estadual são zeradas, mantendo-se inexistentes em 2024. Esse dado evidencia a retirada completa da rede estadual da oferta dos anos iniciais do ensino fundamental no município, consolidando a transferência dessa responsabilidade para a rede municipal, em conformidade com o redimensionamento previsto na normativa estadual.

Em sentido oposto, os dados referentes aos anos finais do ensino fundamental na rede estadual indicam crescimento ao longo do período. Em 2019, eram registradas 3.469 matrículas, número que sofre leve redução em 2020, passando para 3.212. Nos anos seguintes, observa-se relativa estabilidade, com 3.270 matrículas em 2021 e 3.198 em 2022, sugerindo a manutenção da oferta estadual dessa etapa durante o período inicial de reorganização.

A partir de 2023, ocorre um aumento expressivo das matrículas nos anos finais, que alcançam 4.283, ampliando-se ainda mais em 2024, com 4.410 matrículas. Esse crescimento coincide com a retirada da rede municipal da oferta dos anos finais, indicando a absorção, pela

rede estadual, dos estudantes anteriormente atendidos pelo Município. Esse movimento reforça a centralidade do Estado na oferta dos anos finais do ensino fundamental, etapa que exige maior articulação curricular e estrutura pedagógica específica.

A análise conjunta dos dados da Tabela 2 evidencia um processo de especialização da rede estadual no atendimento aos anos finais do ensino fundamental, ao mesmo tempo em que se consolida a descontinuidade da oferta dos anos iniciais por esse ente federado no município de Cáceres. Tal reorganização está alinhada ao princípio da atuação prioritária dos Estados nos anos finais, conforme previsto na legislação educacional brasileira.

Do ponto de vista do sistema educacional, essa redefinição de responsabilidades implica a necessidade de fortalecimento do regime de colaboração entre Estado e Município, especialmente no que se refere à transição dos estudantes entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. A garantia da continuidade do percurso escolar, da permanência dos estudantes e da qualidade do ensino depende da articulação entre as redes, da compatibilização de calendários, da organização curricular e do acompanhamento pedagógico.

Dessa forma, a Tabela 2 revela que o redimensionamento da rede estadual em Cáceres não se limita a uma redução quantitativa de matrículas em determinadas etapas, mas expressa uma mudança estrutural na organização da oferta educacional. Os dados indicam que a rede estadual passou a concentrar seus esforços nos anos finais do ensino fundamental, assumindo papel central nessa etapa e reforçando a necessidade de políticas integradas que assegurem o direito à educação em todo o percurso da educação básica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise conjunta das Tabelas 1 e 2 permite compreender, de forma integrada, o processo de reorganização da oferta do ensino fundamental no município de Cáceres, evidenciando a redefinição das responsabilidades entre a rede pública municipal e a rede pública estadual ao longo do período de 2019 a 2024. Os dados mostram que essa reorganização não ocorreu de forma pontual, mas por meio de um movimento gradual, marcado por transições progressivas entre as redes de ensino.

No que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental, observa-se uma clara transferência da oferta da rede estadual para a rede municipal. Enquanto, em 2019, ambas as redes ainda compartilhavam de maneira significativa a responsabilidade por essa etapa, ao longo dos anos seguintes a rede municipal passa a concentrar a totalidade das matrículas. Em 2024, a rede municipal assume integralmente os anos iniciais, ao passo que a rede estadual deixa de registrar matrículas nessa etapa. Esse movimento reforça a prioridade legal atribuída

aos Municípios na oferta dos anos iniciais do ensino fundamental e indica a consolidação do redimensionamento da rede estadual no âmbito local.

Em relação aos anos finais do ensino fundamental, verifica-se um processo inverso. A rede municipal apresenta redução contínua das matrículas a partir de 2022, culminando na inexistência de matrículas em 2024. Paralelamente, a rede estadual amplia de forma expressiva o atendimento dessa etapa, absorvendo os estudantes anteriormente vinculados à rede municipal. Esse comportamento evidencia a centralização dos anos finais na rede estadual, em consonância com o papel historicamente atribuído aos Estados na organização dessa etapa do ensino fundamental.

A leitura integrada das duas tabelas revela, portanto, um processo de especialização das redes de ensino no município de Cáceres. A rede municipal consolida-se como responsável prioritária pelos anos iniciais, etapa fundamental para a alfabetização e o desenvolvimento das aprendizagens básicas, enquanto a rede estadual concentra a oferta dos anos finais, que demandam maior complexidade curricular e organização pedagógica específica. Essa especialização, quando planejada e articulada, pode contribuir para maior racionalidade na gestão dos sistemas de ensino.

Entretanto, os dados também indicam que tal reorganização impõe desafios relevantes à gestão educacional. A ampliação expressiva das matrículas nos anos iniciais da rede municipal exige investimentos contínuos em infraestrutura, formação de professores e acompanhamento pedagógico, de modo a garantir condições adequadas de atendimento. Da mesma forma, o crescimento das matrículas nos anos finais da rede estadual demanda políticas de suporte que assegurem a permanência dos estudantes e a qualidade do ensino, especialmente no contexto de transição entre redes distintas.

Dessa forma, as Tabelas 1 e 2 deixam claro que o redimensionamento da oferta do ensino fundamental em Cáceres materializa, em nível local, os princípios legais de organização da educação básica previstos na legislação nacional. Contudo, a efetividade desse processo depende do fortalecimento do regime de colaboração entre Estado e Município, de modo a assegurar que a redefinição das responsabilidades não resulte em discontinuidades no percurso escolar dos estudantes, mas contribua para a garantia do direito à educação com equidade e qualidade ao longo de todo o ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2023. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2024. Brasília, DF: Inep, 2025.

MATO GROSSO. Decreto nº 723, de 24 de novembro de 2020. Dispõe sobre o processo de matrículas e de formação de turmas na Educação Básica, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 24 nov. 2020.

CAPÍTULO VII

CARREIRA DOCENTE E FINANCIAMENTO EDUCACIONAL: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO E O MUNICÍPIO DE CÁCERES

TEACHING CAREER AND EDUCATION FINANCING: A COMPARATIVE ANALYSIS
BETWEEN THE STATE NETWORK OF MATO GROSSO AND THE MUNICIPALITY OF
CÁCERES

DOI: 10.51859/amplla.epp519.1126-7

Lucilene Greice Botelho Magalhães
Renilda Conceição da Silva Rodrigues
Aline Silva de Assis
Denise Maia Sgobi Scaff Antonini
Lucinalda Carneiro Lima
Kelly Cristhiane de Arruda

RESUMO

Este capítulo analisa o financiamento da educação pública e a valorização docente no contexto do federalismo educacional brasileiro, tomando como referência o sistema estadual de ensino de Mato Grosso e a rede municipal de Cáceres. A partir dos fundamentos legais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, discute-se como a organização administrativa e financeira das redes de ensino influencia as condições de trabalho e a remuneração dos profissionais do magistério. O estudo apresenta uma comparação entre os vencimentos iniciais e finais da carreira docente com jornada de 30 horas, evidenciando diferenças na progressão salarial entre as redes. Observa-se que, embora a rede estadual apresente maior amplitude de valorização ao longo da carreira, o município de Cáceres adota mecanismos complementares, como o adicional por tempo de serviço, que ampliam a remuneração ao longo do tempo e incentivam a permanência profissional. Conclui-se que as disparidades salariais refletem as desigualdades estruturais do financiamento educacional e reforçam a necessidade de políticas redistributivas e de cooperação federativa para assegurar equidade na valorização docente e qualidade social da educação pública.

Palavras-chave: Financiamento da educação; valorização docente; federalismo educacional; carreira do magistério; políticas educacionais; educação pública.

ABSTRACT

This chapter analyzes public education financing and teacher valorization within the context of Brazilian educational federalism, focusing on the state education system of Mato Grosso and the municipal network of Cáceres. Based on the legal framework established by the 1988 Federal Constitution and the National Education Guidelines and Framework Law, the study discusses how administrative and financial organization influences teachers' working conditions and remuneration. The chapter presents a comparison between the initial and final salaries of teachers working a 30-hour schedule, highlighting differences in career progression between the two systems. While the state network demonstrates greater salary growth over the career, the municipality of Cáceres adopts complementary mechanisms, such as a seniority bonus, which increases earnings over time and encourages professional retention. The findings indicate that salary disparities reflect structural inequalities in educational financing and reinforce the need for redistributive policies and intergovernmental cooperation to ensure equity in teacher valorization and the social quality of public education.

Keywords: Education financing; teacher valorization; educational federalism; teaching career; educational policies; public education.

1. INTRODUÇÃO

O financiamento da educação pública e a valorização dos profissionais do magistério constituem elementos centrais para a efetivação do direito à educação com qualidade social no Brasil. No contexto do federalismo educacional, estados e municípios assumem responsabilidades complementares na oferta da educação básica, o que produz distintas condições estruturais, administrativas e financeiras entre as redes de ensino. Nesse cenário, compreender como se organizam as políticas de financiamento e de valorização docente em diferentes esferas governamentais torna-se fundamental para analisar as desigualdades educacionais e os desafios para a garantia da equidade.

Este capítulo analisa a organização do sistema de ensino no estado de Mato Grosso e no município de Cáceres, com foco nas políticas de valorização docente e nas condições salariais da carreira do magistério. A partir de referenciais legais e da comparação entre os planos de carreira, busca-se evidenciar como as diferenças de financiamento e gestão influenciam a remuneração e a atratividade da profissão docente, bem como suas implicações para a permanência dos profissionais na rede pública de ensino.

2. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E VALORIZAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS LEGAIS E DISPUTAS CONTEMPORÂNEAS

A garantia do direito à educação pública de qualidade no Brasil está intrinsecamente relacionada ao financiamento adequado das políticas educacionais e à valorização dos profissionais da educação. Esses elementos constituem pilares estruturantes para a efetivação do direito social à educação e para a redução das desigualdades educacionais historicamente produzidas no país. A Constituição Federal de 1988 instituiu um novo marco jurídico ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelecendo mecanismos de financiamento e princípios voltados à valorização docente. Contudo, a concretização desses dispositivos legais ocorre em um cenário marcado por disputas políticas, desigualdades federativas e tensões entre a lógica do direito social e a racionalidade econômica.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, no artigo 212, a vinculação mínima de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, determinando que a União aplique, no mínimo, 18% da receita resultante de impostos, enquanto estados e municípios devem aplicar, no mínimo, 25%. Tal vinculação representa um avanço histórico, pois busca assegurar estabilidade financeira às políticas educacionais e evitar que a educação seja submetida a oscilações conjunturais ou a prioridades governamentais momentâneas. Como observa Pinto,

a vinculação constitucional constitui um mecanismo essencial para garantir previsibilidade e continuidade das políticas educacionais, embora não seja suficiente para assegurar equidade na distribuição dos recursos (Pinto, 2018, p. 45).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma o compromisso com o financiamento e a valorização dos profissionais da educação. O artigo 67 estabelece que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando planos de carreira, ingresso por concurso público, piso salarial profissional e formação continuada. Ao reconhecer que a qualidade da educação está diretamente relacionada às condições de trabalho docente, a LDB reforça a compreensão de que o financiamento educacional não se restringe à infraestrutura ou materiais didáticos, mas envolve investimentos estruturais na carreira e nas condições de exercício da docência.

Nesse contexto, o financiamento educacional no Brasil deve ser compreendido a partir do pacto federativo, no qual União, estados e municípios compartilham responsabilidades. Entretanto, as desigualdades fiscais entre entes federados produzem profundas disparidades na oferta educacional. Segundo Pinto, o modelo federativo brasileiro impõe desafios à equidade, pois municípios com menor capacidade arrecadatória enfrentam maiores dificuldades para garantir padrões mínimos de qualidade (Pinto, 2018, p. 62). Essa realidade evidencia que a vinculação constitucional, embora necessária, não elimina as desigualdades estruturais, exigindo mecanismos redistributivos.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) representa uma resposta institucional a esse problema. O fundo atua como instrumento redistributivo ao reunir recursos de estados e municípios e redistribuí-los com base no número de matrículas, complementados pela União quando o valor mínimo por aluno não é atingido. Pinto destaca que o FUNDEB constitui um dos principais mecanismos de redução das desigualdades educacionais, embora ainda insuficiente para garantir padrões adequados de financiamento (Pinto, 2018, p. 88).

Além da dimensão redistributiva, o FUNDEB introduz um elemento central para a valorização docente ao determinar que parcela significativa dos recursos seja destinada à remuneração dos profissionais da educação. Esse dispositivo reconhece que a melhoria da qualidade do ensino depende diretamente da valorização salarial e das condições de trabalho dos professores.

A valorização docente, por sua vez, deve ser compreendida como dimensão estrutural da qualidade educacional. Conforme Pinto, a valorização profissional envolve remuneração digna, carreira estruturada, formação adequada e condições de trabalho que permitam o

desenvolvimento pedagógico (Pinto, 2018, p. 103). Nesse sentido, políticas de financiamento que não priorizam a valorização docente tendem a comprometer os resultados educacionais e aprofundar desigualdades.

Theresa Adrião contribui para esse debate ao analisar as transformações nas políticas educacionais e a crescente participação do setor privado na gestão e oferta de serviços educacionais. A autora destaca que a redefinição do papel do Estado e a ampliação de parcerias público-privadas introduzem novas disputas sobre a destinação dos recursos públicos, podendo comprometer investimentos estruturais como a valorização docente (Adrião, 2017, p. 29). Nesse contexto, parte dos recursos educacionais passa a financiar serviços, materiais e tecnologias ofertados por empresas privadas, deslocando o foco do investimento público da valorização dos profissionais para a aquisição de soluções padronizadas.

Adrião observa que esse processo de privatização indireta não ocorre apenas por meio da transferência direta de recursos, mas também pela adoção de modelos gerenciais que redefinem prioridades orçamentárias e introduzem lógicas de eficiência e produtividade incompatíveis com a natureza do trabalho docente (Adrião, 2017, p. 41). Essa lógica tende a reduzir o professor a executor de programas e materiais padronizados, enfraquecendo sua autonomia profissional e desvalorizando sua função pedagógica.

Nesse cenário, a valorização docente assume dimensão política e social. Não se trata apenas de garantir salários adequados, mas de reconhecer o professor como sujeito central no processo educativo. A Constituição Federal, em seu artigo 206, estabelece como princípio do ensino a valorização dos profissionais da educação escolar, reforçando que a qualidade educacional depende do reconhecimento e das condições de trabalho desses profissionais.

Entretanto, apesar dos avanços legais, a valorização docente no Brasil enfrenta desafios persistentes. Baixos salários, precarização das condições de trabalho, múltiplos vínculos empregatícios e ausência de políticas consistentes de formação continuada comprometem a atratividade da carreira docente. Pinto destaca que a desvalorização histórica do magistério constitui um dos principais obstáculos para a melhoria da qualidade da educação básica (Pinto, 2018, p. 119).

A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, por meio da Lei nº 11.738/2008, representa um marco na busca pela valorização docente. O piso estabelece um valor mínimo nacional para a remuneração dos professores da educação básica pública, contribuindo para a redução das desigualdades salariais entre redes de ensino. Contudo, sua implementação enfrenta resistências e dificuldades financeiras por parte de estados e municípios, evidenciando as limitações estruturais do financiamento educacional.

Além da remuneração, a valorização docente está diretamente relacionada às condições de trabalho e à formação continuada. A LDB estabelece a necessidade de aperfeiçoamento profissional permanente, reconhecendo que o desenvolvimento docente é essencial para a qualidade da educação. No entanto, políticas de formação muitas vezes são fragmentadas e desvinculadas das necessidades reais da prática pedagógica.

A relação entre financiamento educacional e valorização docente evidencia que a qualidade da educação pública depende de investimentos sustentáveis e de políticas que reconheçam o professor como protagonista do processo educativo. Como destaca Pinto, não há melhoria educacional consistente sem investimento adequado na carreira docente (Pinto, 2018, p. 131).

Por fim, a análise do financiamento da educação no Brasil revela que, embora existam avanços legais e institucionais importantes, persistem desafios relacionados à equidade federativa, à disputa pelo fundo público e à valorização dos profissionais da educação. A garantia do direito à educação exige não apenas a ampliação de recursos, mas a definição de prioridades que assegurem condições dignas de trabalho docente e fortaleçam a escola pública como espaço de formação cidadã.

Nesse sentido, a valorização docente e o financiamento educacional devem ser compreendidos como dimensões indissociáveis da justiça educacional. Investir na carreira docente não representa gasto, mas condição essencial para a construção de uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

3. COMPARAÇÃO DA EVOLUÇÃO SALARIAL ENTRE A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CÁCERES E A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.

A organização da educação pública brasileira estrutura-se a partir do regime de colaboração entre União, estados e municípios, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Nesse arranjo federativo, os entes subnacionais assumem responsabilidades específicas na oferta da educação básica, o que resulta em configurações institucionais e administrativas distintas. No estado de Mato Grosso, assim como em seus municípios, o sistema de ensino é orientado por princípios legais que visam garantir o direito à educação, a equidade no acesso e a qualidade social do ensino.

O sistema estadual de ensino de Mato Grosso é coordenado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) e possui responsabilidade prioritária pela oferta do ensino médio e por

parte do ensino fundamental, especialmente nos anos finais. A rede estadual atende estudantes em contextos urbanos, rurais, indígenas e quilombolas, evidenciando a diversidade sociocultural e territorial do estado. Essa diversidade exige políticas educacionais que considerem especificidades regionais, distâncias geográficas e desigualdades socioeconômicas.

Além da oferta educacional, a SEDUC-MT exerce função normativa e de apoio técnico aos municípios, atuando na implementação de políticas curriculares, programas de formação docente e avaliação educacional. O estado também coordena políticas voltadas à educação do campo, educação indígena e educação de jovens e adultos, buscando atender populações historicamente excluídas dos processos escolares. A amplitude territorial de Mato Grosso e suas desigualdades regionais demandam planejamento educacional que articule financiamento, infraestrutura e valorização profissional como elementos essenciais para garantir a qualidade do ensino.

No que se refere à valorização docente, a rede estadual tem desenvolvido políticas de carreira estruturadas, com progressão por níveis e titulação, além de remuneração acima do piso nacional do magistério. Tais políticas buscam fortalecer a atratividade da carreira e contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais, reconhecendo o professor como agente central do processo pedagógico.

No âmbito municipal, os sistemas de ensino assumem papel fundamental na oferta da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme previsto na LDB. O município de Cáceres, localizado na região oeste de Mato Grosso, organiza sua rede municipal com foco na garantia do acesso à escolarização básica e na promoção de políticas educacionais alinhadas às necessidades locais. A rede municipal atende estudantes em áreas urbanas e rurais, incluindo comunidades do campo e populações em contextos socioeconômicos diversos.

A Secretaria Municipal de Educação de Cáceres é responsável pela gestão pedagógica e administrativa das unidades escolares, pela implementação do currículo, pela formação continuada de professores e pela execução de programas federais e estaduais. O sistema municipal também desempenha papel estratégico na promoção da alfabetização, no atendimento à educação infantil e na implementação de políticas de inclusão e educação especial.

Assim como ocorre em diversos municípios brasileiros, a gestão educacional em Cáceres enfrenta desafios relacionados ao financiamento, à infraestrutura escolar e à valorização dos profissionais da educação. Apesar dessas limitações, o município tem estruturado planos de carreira e políticas de formação docente, buscando fortalecer a qualidade do ensino e assegurar condições adequadas para o exercício da docência.

A realidade educacional de Cáceres reflete as complexidades do federalismo educacional brasileiro, no qual os municípios desempenham papel central na garantia do direito à educação, ainda que operem sob restrições orçamentárias mais severas que os estados. Nesse contexto, a cooperação entre as esferas governamentais torna-se essencial para assegurar equidade e qualidade na oferta educacional.

A análise conjunta do sistema estadual de ensino de Mato Grosso e da rede municipal de Cáceres evidencia que a efetivação do direito à educação depende da articulação entre políticas públicas, financiamento adequado e valorização docente. Enquanto o estado atua na coordenação e na oferta de etapas estratégicas da educação básica, o município assume papel decisivo na escolarização inicial e na proximidade com a comunidade escolar. Essa complementaridade reforça a importância do regime de colaboração como fundamento para a construção de uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

Nesse contexto organizacional e federativo, a análise das carreiras docentes constitui um indicador relevante para compreender as condições de valorização profissional nos diferentes sistemas de ensino. A remuneração e a progressão funcional dos professores refletem não apenas as políticas locais de gestão e financiamento, mas também as desigualdades estruturais entre as redes estadual e municipal. Assim, a tabela a seguir apresenta uma comparação entre os vencimentos iniciais e finais da carreira docente com jornada de 30 horas na rede estadual de Mato Grosso e no município de Cáceres, permitindo visualizar as diferenças de valorização salarial e suas implicações para a atratividade e permanência na profissão docente.

Tabela 1- Comparação salarial Professor 30h (Licenciatura Plena) Rede Estadual de Mato Grosso × Município de Cáceres, início e final de carreira

Rede	Início da carreira (30h)	Final da carreira (30h)	Progressão aproximada	Observações
Rede Estadual - MT (SEDUC)	R\$ 5.805,14	R\$ 14.152,90	+144%	progressão por níveis, tempo de serviço e titulação
Município de Cáceres	R\$ 5.709,74	R\$ 11.990,43	+110%	plano de carreira estruturado por classes e níveis

Fonte: elaboração própria com base em dados disponíveis em: <https://servicos.seplag.mt.gov.br/portalservidor/publico/tabela-salarial> e <https://scpi-prefeitura.caceres.rlz.com.br/transparencia/?AcessoIndividual=LnkServidores>

A análise da tabela evidencia que os vencimentos iniciais das duas redes são bastante próximos, indicando esforços convergentes de valorização docente tanto no âmbito estadual

quanto municipal. Entretanto, ao longo da carreira, a rede estadual de Mato Grosso apresenta maior amplitude de progressão salarial, alcançando remuneração superior no topo da carreira quando considerado apenas o vencimento base. No caso do município de Cáceres, contudo, a valorização docente é complementada por mecanismos previstos em legislação própria, como o adicional por tempo de serviço. Esse benefício corresponde a 2% sobre o vencimento base por ano trabalhado, sendo cumulativo até o limite de 30 anos de carreira, podendo representar um acréscimo significativo ao salário ao longo do tempo. Dessa forma, ao considerar a incorporação progressiva desse adicional, observa-se que, com o passar dos anos, a remuneração do professor municipal pode superar a da rede estadual, especialmente nas fases mais avançadas da carreira, funcionando como importante incentivo à permanência e à estabilidade na rede municipal de ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste capítulo evidencia que o financiamento educacional e a valorização docente constituem dimensões indissociáveis para a garantia da qualidade da educação pública. Embora a rede estadual de Mato Grosso apresente maior capacidade financeira e amplitude de progressão salarial, o município de Cáceres demonstra esforços significativos de valorização profissional, oferecendo vencimento inicial competitivo e mecanismos complementares, como o adicional por tempo de serviço, que contribuem para a ampliação da remuneração ao longo da carreira.

As diferenças observadas refletem os desafios estruturais do federalismo educacional brasileiro, no qual os municípios, mesmo desempenhando papel central na garantia do direito à educação, operam sob limitações orçamentárias mais severas. Nesse contexto, políticas redistributivas e mecanismos de cooperação entre as esferas governamentais tornam-se essenciais para promover maior equidade na valorização dos profissionais da educação.

Assim, a construção de uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada exige não apenas a ampliação dos recursos financeiros, mas também a definição de prioridades que reconheçam o professor como sujeito central do processo educativo. Investir na valorização docente, por meio de carreiras estruturadas e condições dignas de trabalho, constitui condição indispensável para fortalecer a escola pública e assegurar o direito à educação com qualidade social.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Privatização da educação no Brasil: estratégias e consequências. São Paulo: Xamã, 2017.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação básica no Brasil: avanços, limites e desafios. São Paulo: Cortez, 2018.

CAPÍTULO VIII

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CÁCERES-MT: EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS REDES PÚBLICAS ENTRE 2021 E 2024

INCLUSIVE EDUCATION IN CÁCERES-MT: EVOLUTION OF SPECIAL EDUCATION ENROLLMENTS IN PUBLIC SCHOOL SYSTEMS BETWEEN 2021 AND 2024

DOI: 10.51859/amplla.epp519.1126-8

Erika Patrícia Lacerda Dias Souza
Marcia Batista Sales
Cristiane Sanabria Lopes Aivy
Elda Vasni Tavares Câmara
Elaine Cardoso Campos Dantas
Jozivaldo Alves Martins
Daniel Vasconcelos de Arruda

RESUMO

Este capítulo analisa a evolução das matrículas da educação especial nas redes pública municipal e estadual do município de Cáceres-MT, no período de 2021 a 2024, buscando compreender as tendências de expansão do atendimento educacional inclusivo e suas implicações para o direito à educação. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva da educação inclusiva e nos marcos legais brasileiros que orientam a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Os dados evidenciam crescimento progressivo das matrículas, com destaque para a ampliação mais significativa na rede municipal em 2024 e para o aumento observado na rede estadual a partir de 2023. Os resultados sugerem maior visibilidade das necessidades educacionais específicas e fortalecimento das políticas inclusivas no âmbito local. Contudo, destaca-se que o aumento quantitativo das matrículas não assegura, por si só, a efetivação da inclusão escolar, sendo necessárias condições pedagógicas, formação docente e acessibilidade que garantam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação especial; políticas educacionais; direito à educação; Cáceres-MT.

ABSTRACT

This chapter analyzes the evolution of special education enrollments in the municipal and state public school systems of Cáceres, Mato Grosso, Brazil, between 2021 and 2024, aiming to understand trends in the expansion of inclusive educational services and their implications for the right to education. The study is grounded in the inclusive education perspective and in Brazilian legal frameworks that guide the guarantee of access, permanence, and learning for students who are the target audience of special education. The data reveal a progressive increase in enrollments, with a more significant expansion in the municipal system in 2024 and growth in the state system beginning in 2023. The findings suggest greater visibility of specific educational needs and strengthening of inclusive policies at the local level. However, the quantitative increase in enrollments alone does not ensure effective inclusion, making pedagogical conditions, teacher training, and accessibility essential to guarantee students' participation and learning.

Keywords: inclusive education; special education; educational policies; right to education; Cáceres-MT.

1. INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva inclusiva tem assumido centralidade nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente a partir da consolidação de marcos legais que reconhecem a educação como direito de todos e orientam os sistemas de ensino para a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes. No contexto brasileiro, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece a educação como direito social e assegura igualdade de condições para acesso e permanência na escola, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino. Tais dispositivos normativos contribuíram para o fortalecimento de políticas voltadas à inclusão escolar e para a ampliação do atendimento educacional especializado.

A perspectiva inclusiva desloca a compreensão da deficiência como limitação individual para a análise das barreiras sociais, pedagógicas e institucionais que podem dificultar a participação dos estudantes no processo educativo. Nesse sentido, a inclusão escolar envolve a reorganização das práticas pedagógicas, do currículo e da gestão educacional, de modo a responder à diversidade humana presente nas escolas.

No município de Cáceres, localizado no estado de Mato Grosso, a ampliação das matrículas da educação especial nas redes públicas de ensino pode ser compreendida como parte desse movimento mais amplo de democratização do acesso à educação. A evolução dos dados referentes às matrículas permite observar tendências de expansão, possíveis reconfigurações no atendimento educacional e a consolidação das políticas inclusivas em âmbito local.

Este capítulo tem como objetivo analisar a evolução das matrículas da educação especial nas redes pública municipal e estadual de Cáceres-MT, no período de 2021 a 2024, buscando compreender as tendências de crescimento, as variações entre as redes de ensino e os desafios relacionados à efetivação da educação inclusiva. Parte-se do pressuposto de que a análise dos dados educacionais pode contribuir para reflexões sobre o direito à educação, a organização dos sistemas de ensino e as condições necessárias para garantir a participação plena dos estudantes público-alvo da educação especial.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A educação especial e inclusiva tem sido objeto de debates intensos no campo educacional, especialmente a partir da consolidação de marcos legais e de contribuições

teóricas que problematizam a relação entre diversidade, direito à educação e justiça social. A compreensão contemporânea da inclusão escolar desloca o foco da deficiência como atributo individual para a análise das barreiras sociais, pedagógicas e institucionais que dificultam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a educação inclusiva não se limita à matrícula de estudantes com deficiência no ensino regular, mas envolve a reorganização das práticas escolares, do currículo e das políticas públicas educacionais.

No contexto brasileiro, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando igualdade de condições para acesso e permanência na escola (Brasil 1988). O artigo 208 determina o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, indicando uma orientação inclusiva que posteriormente seria aprofundada nas políticas educacionais. A noção de igualdade presente no texto constitucional deve ser compreendida para além da homogeneização dos sujeitos, sendo articulada ao reconhecimento das diferenças e à promoção de condições equitativas de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, reforça esse princípio ao definir a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil 1996). A legislação orienta que o atendimento educacional especializado seja oferecido preferencialmente na rede regular, com serviços e recursos que garantam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Essa diretriz aponta para a superação do modelo segregacionista, historicamente marcado pela institucionalização e pela exclusão dos sujeitos considerados “anormais”, e sinaliza para a construção de sistemas educacionais inclusivos.

A perspectiva inclusiva é fortemente influenciada por documentos internacionais, como a UNESCO e a Declaração de Salamanca, que afirmam que escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas (UNESCO 1994). O documento defende que a educação inclusiva constitui uma estratégia fundamental para combater atitudes discriminatórias e construir sociedades mais inclusivas. Essa orientação contribuiu para a formulação de políticas públicas brasileiras voltadas à inclusão escolar, especialmente a partir dos anos 2000.

Do ponto de vista teórico, autores como Maria Teresa Eglér Mantoan defendem que a inclusão implica uma mudança paradigmática na educação, exigindo a reorganização da escola para atender a diversidade humana. Para Mantoan, a escola inclusiva rompe com a lógica da seleção e da homogeneização, promovendo práticas pedagógicas flexíveis e centradas no

potencial dos estudantes (Mantoan 2003 p. 24). Essa perspectiva enfatiza que a diferença não deve ser tratada como problema, mas como elemento constitutivo do processo educativo.

Na mesma direção, Rosita Edler Carvalho destaca que a educação inclusiva exige a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais que impedem a participação plena dos estudantes (Carvalho 2004 p. 36). A autora argumenta que a inclusão não se restringe aos estudantes com deficiência, abrangendo todos aqueles que, por diferentes razões, encontram-se em situação de vulnerabilidade educacional. Assim, a escola inclusiva se constitui como espaço de convivência democrática, onde as diferenças são reconhecidas e valorizadas.

A contribuição de Lev Vygotsky também se mostra relevante para a compreensão da educação inclusiva, especialmente ao considerar o desenvolvimento humano como resultado de interações sociais mediadas culturalmente. Vygotsky critica abordagens que enfatizam limitações biológicas e defende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social e das experiências educativas (Vygotsky 1997 p. 56). Essa concepção permite compreender que estudantes com deficiência podem desenvolver suas potencialidades quando inseridos em contextos de aprendizagem colaborativos e estimulantes.

Sob uma perspectiva crítica, Boaventura de Sousa Santos propõe uma ecologia de saberes que reconhece a pluralidade de experiências e conhecimentos, contribuindo para a construção de práticas educativas mais inclusivas e sensíveis às diferenças (Santos 2007 p. 45). Essa abordagem favorece a valorização das múltiplas formas de aprender e ensinar, ampliando a compreensão de inclusão para além da dimensão escolar, articulando-a à justiça social e ao reconhecimento cultural.

No campo das políticas públicas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representa um marco importante ao orientar os sistemas de ensino para a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento propõe a oferta do atendimento educacional especializado como complemento ou suplemento à escolarização, enfatizando a necessidade de formação docente, acessibilidade e recursos pedagógicos adequados (Brasil 2008).

A formação de professores constitui elemento central para a efetivação da educação inclusiva. Segundo Dermeval Saviani, a prática pedagógica exige fundamentação teórica sólida e compromisso com a democratização do ensino (Saviani 2009 p. 72). No contexto da inclusão, isso implica desenvolver competências para reconhecer as singularidades dos estudantes e elaborar estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de todos. A formação

continuada aparece como espaço privilegiado para reflexão crítica sobre práticas excludentes e para a construção de alternativas pedagógicas inclusivas.

A educação inclusiva também pode ser compreendida à luz da pedagogia crítica, que problematiza as relações de poder presentes na escola e na sociedade. Paulo Freire enfatiza que a educação deve promover a humanização e a emancipação dos sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas do processo educativo (Freire 1996 p. 67). A inclusão, nesse sentido, não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a construção de práticas pedagógicas dialógicas que respeitem a dignidade e a voz dos estudantes.

Apesar dos avanços legais e teóricos, a implementação da educação inclusiva enfrenta desafios relacionados à infraestrutura escolar, à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à persistência de concepções excludentes. Tais desafios indicam que a inclusão escolar constitui um processo em construção, que requer compromisso político, investimento público e transformação das práticas educativas.

Dessa forma, a educação especial na perspectiva inclusiva pode ser compreendida como um movimento orientado pelos princípios da equidade, do reconhecimento das diferenças e da garantia do direito à educação. Sustentada por marcos legais, contribuições teóricas e políticas públicas, essa perspectiva aponta para a construção de sistemas educacionais capazes de acolher a diversidade humana e promover a participação plena de todos os estudantes, ainda que tal objetivo dependa de processos contínuos de reflexão, formação e transformação das práticas escolares.

3. EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CÁCERES MT

Para compreender o processo de consolidação da educação inclusiva no município de Cáceres-MT, torna-se relevante observar a evolução das matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial ao longo dos últimos anos. A análise desses dados permite identificar tendências de acesso, avanços nas políticas inclusivas e possíveis mudanças nos processos de identificação e atendimento educacional. Nesse sentido, a sistematização das matrículas entre 2021 e 2024 oferece subsídios para refletir sobre a ampliação do direito à educação e os desafios relacionados à permanência e à aprendizagem dos estudantes atendidos.

A tabela a seguir apresenta a evolução das matrículas da educação especial no município no período analisado.

Tabela 1 - Número de matrículas da educação inclusiva na rede pública municipal de Cáceres-MT de 2021 a 2024.

Ano	Matrículas
2021	218
2022	231
2023	252
2024	347

Fonte: elaboração própria com base em dados disponíveis em:
<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>

A Tabela 1 evidencia um crescimento progressivo no número de matrículas da educação inclusiva na rede pública municipal de Cáceres-MT entre os anos de 2021 e 2024. Em 2021, registravam-se 218 estudantes público-alvo da educação especial matriculados. No ano seguinte, o quantitativo passou para 231, indicando um aumento discreto, porém contínuo. Em 2023, o número atingiu 252 matrículas, mantendo a tendência de expansão observada nos anos anteriores.

O aumento mais expressivo ocorre em 2024, quando as matrículas alcançam 347 estudantes, representando um crescimento significativo em relação ao ano anterior. Esse avanço pode estar associado à ampliação dos processos de identificação dos estudantes, ao fortalecimento das políticas de inclusão no âmbito municipal e à expansão do atendimento educacional especializado.

De modo geral, os dados sugerem avanços no acesso à educação inclusiva no município, evidenciando maior visibilidade e inserção escolar dos estudantes público-alvo da educação especial. Contudo, o crescimento quantitativo das matrículas também aponta para a necessidade de fortalecimento das condições pedagógicas, da formação docente e dos recursos de acessibilidade, de modo a assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem efetiva desses estudantes.

A análise das matrículas da educação inclusiva na rede pública estadual de Cáceres-MT contribui para compreender como o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial tem se estruturado ao longo dos últimos anos. A observação desses dados permite identificar tendências de acesso, possíveis reorganizações no atendimento educacional e a consolidação das políticas inclusivas no âmbito estadual. A tabela a seguir apresenta a evolução das matrículas no período de 2021 a 2024.

Tabela 2 - Número de matrículas da educação inclusiva na rede pública estadual de Cáceres-MT de 2021 a 2024.

Ano	Matrículas
2021	289
2022	284
2023	318
2024	347

Fonte: elaboração própria com base em dados disponíveis em:
<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>

Os dados indicam que, em 2021, a rede estadual registrava 289 matrículas de estudantes atendidos pela educação inclusiva. Em 2022, observa-se uma leve redução para 284 matrículas, variação pouco expressiva que pode estar associada a flutuações naturais no fluxo escolar. Em 2023, verifica-se um crescimento significativo, alcançando 318 estudantes, o que sugere ampliação do acesso, melhoria nos processos de identificação ou fortalecimento das políticas inclusivas.

O aumento se mantém em 2024, quando as matrículas atingem 347 estudantes, representando o maior número da série histórica analisada. Esse crescimento contínuo nos dois últimos anos pode indicar expansão dos serviços de apoio especializado, maior articulação entre políticas educacionais e fortalecimento das ações voltadas à inclusão escolar.

De modo geral, os dados evidenciam uma tendência de ampliação do acesso à educação inclusiva na rede estadual em Cáceres-MT, especialmente a partir de 2023. Esse movimento reforça a importância da continuidade das políticas públicas, da formação docente e da garantia de condições pedagógicas adequadas, de modo a assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem efetiva dos estudantes público-alvo da educação especial.

A análise comparativa das matrículas da educação inclusiva nas redes pública municipal e estadual de Cáceres-MT permite compreender de forma mais abrangente como o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial tem se configurado no município. A observação conjunta desses dados possibilita identificar tendências de expansão, diferenças entre os sistemas de ensino e o papel de cada rede na garantia do direito à educação inclusiva. Nesse sentido, a tabela a seguir apresenta um comparativo das matrículas registradas no período de 2021 a 2024.

Tabela 3 - Comparativo das matrículas da educação inclusiva nas redes municipal e estadual de Cáceres-MT (2021–2024)

Ano	Rede Municipal	Rede Estadual	Total Geral
2021	218	289	507
2022	231	284	515
2023	252	318	570
2024	347	347	694

Fonte: elaboração própria com base em dados disponíveis em:
<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>

A tabela evidencia que ambas as redes desempenham papel relevante no atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial no município. Observa-se crescimento progressivo do total geral de matrículas ao longo do período analisado, com destaque para o aumento expressivo em 2024. A rede estadual apresentou quantitativos superiores nos três primeiros anos, enquanto, em 2024, ambas as redes registram o mesmo número de matrículas, indicando ampliação significativa do atendimento na rede municipal.

Esse panorama sugere expansão do acesso à educação inclusiva no município, ao mesmo tempo em que evidencia a importância da articulação entre os sistemas de ensino para assegurar continuidade no atendimento, permanência escolar e condições adequadas de aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da evolução das matrículas da educação inclusiva nas redes pública municipal e estadual de Cáceres-MT evidencia avanços no acesso à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, especialmente a partir dos últimos anos da série histórica analisada. Observa-se tendência de crescimento no total de matrículas, com destaque para a ampliação mais expressiva na rede municipal em 2024 e para a retomada do crescimento na rede estadual a partir de 2023.

Esses dados podem indicar maior visibilidade das necessidades educacionais específicas, aprimoramento dos processos de identificação dos estudantes e fortalecimento das políticas inclusivas no âmbito local. Também sugerem possíveis investimentos em atendimento educacional especializado, salas de recursos multifuncionais e formação docente voltada ao trabalho com a diversidade.

Entretanto, o crescimento quantitativo das matrículas não garante, por si só, a efetivação da inclusão escolar. A permanência e a aprendizagem dos estudantes dependem de condições pedagógicas adequadas, acessibilidade física e comunicacional, formação continuada dos

professores e articulação entre os serviços especializados e o ensino regular. Nesse sentido, a inclusão pode ser compreendida como um processo em construção, que demanda compromisso institucional, investimento público e reflexão permanente sobre as práticas educativas.

A análise comparativa entre as redes municipal e estadual evidencia a importância da articulação entre os sistemas de ensino para assegurar continuidade no atendimento educacional e evitar descontinuidades no percurso escolar dos estudantes. A construção de uma cultura inclusiva requer cooperação interinstitucional, planejamento pedagógico integrado e fortalecimento das políticas públicas educacionais.

Assim, os dados analisados sugerem avanços no acesso à educação inclusiva no município de Cáceres-MT, ao mesmo tempo em que apontam desafios relacionados à qualidade da inclusão e à garantia de condições efetivas de participação e aprendizagem. O fortalecimento da educação inclusiva depende da continuidade das políticas públicas, da formação docente e da consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e o reconhecimento das diferenças.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, B. S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2009.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

CAPÍTULO IX

EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CÁCERES-MT COMO POLO REGIONAL: ESTRUTURA INSTITUCIONAL, ACESSO E DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS

HIGHER EDUCATION IN CÁCERES-MT AS A REGIONAL HUB: INSTITUTIONAL STRUCTURE, ACCESS, AND ENROLLMENT DISTRIBUTION

DOI: 10.51859/amplla.epp519.1126-9

Tiago dos Santos Rodrigues
Daniel Vasconcelos de Arruda
Sebastiana da Silva Magalhães
Luciane Aparecida do Nascimento
Lucinalda Carneiro Lima
Nayhara Mirelli Moraes da Silva

RESUMO

Este estudo analisou a configuração e a dinâmica da educação superior presencial no município de Cáceres-MT, considerando a oferta de cursos e a evolução das matrículas entre 2020 e 2023. Os dados evidenciam relativa estabilidade na quantidade de cursos, com expansão pontual no setor público, especialmente na esfera estadual, e manutenção da participação do setor privado. Em relação às matrículas, observa-se predominância do setor privado com fins lucrativos e da rede pública estadual, indicando que o acesso ao ensino superior no município é sustentado por uma estrutura mista. Destaca-se o crescimento progressivo das matrículas no setor privado e a oscilação significativa na rede estadual, enquanto a participação das instituições privadas sem fins lucrativos mostrou-se residual e em declínio. De modo geral, os resultados apontam para a consolidação de Cáceres como polo regional de formação superior e evidenciam a coexistência de processos de democratização do acesso e segmentação institucional.

Palavras-chave: educação superior; expansão educacional; matrículas; instituições públicas e privadas; interiorização do ensino.

ABSTRACT

This study analyzed the configuration and dynamics of face-to-face higher education in the municipality of Cáceres, Mato Grosso, considering the supply of programs and the evolution of enrollments between 2020 and 2023. The data reveal relative stability in the number of programs, with punctual expansion in the public sector, especially at the state level, and maintenance of private sector participation. Regarding enrollments, there is a predominance of the for-profit private sector and the state public network, indicating that access to higher education in the municipality is sustained by a mixed structure. The progressive growth of enrollments in the private sector and the significant fluctuation in the state network stand out, while the participation of non-profit private institutions proved residual and declining. Overall, the results point to the consolidation of Cáceres as a regional hub for higher education and highlight the coexistence of processes of access democratization and institutional segmentation.

Keywords: higher education; educational expansion; enrollments; public and private institutions; interiorization of education.

1. INTRODUÇÃO

A expansão da educação superior no Brasil tem sido marcada por processos simultâneos de interiorização, diversificação institucional e ampliação do acesso, configurando um sistema caracterizado pela coexistência de instituições públicas e privadas e por diferentes modalidades de oferta formativa. No interior dos estados, municípios que exercem função de polo regional assumem papel estratégico na democratização do acesso ao ensino superior, ao atender não apenas a população local, mas também estudantes provenientes de cidades circunvizinhas.

Nesse contexto, o município de Cáceres, localizado na região oeste de Mato Grosso, destaca-se como um importante centro de formação acadêmica, concentrando instituições públicas e privadas que contribuem para o desenvolvimento educacional, social e econômico regional. A presença dessas instituições fortalece a formação de profissionais em diversas áreas do conhecimento e amplia as oportunidades de escolarização em nível superior, especialmente em regiões distantes dos grandes centros urbanos.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar a configuração da educação superior presencial em Cáceres-MT, considerando a oferta de cursos e a evolução das matrículas entre 2020 e 2023. Busca-se compreender como a distribuição das vagas e dos estudantes entre as diferentes categorias administrativas expressa a dinâmica local de expansão do ensino superior, bem como evidenciar o papel desempenhado pelas instituições públicas e privadas na garantia do acesso e na formação regional.

2. EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A TENSÃO PÚBLICO-PRIVADO

A expansão da educação superior no Brasil, sobretudo a partir das décadas de 1990 e 2000, constitui um processo historicamente situado, atravessado por reformas do Estado, reconfigurações do capitalismo contemporâneo e mudanças na regulação educacional. Nesse percurso, o sistema brasileiro se consolidou como um arranjo híbrido, no qual a ampliação de matrículas ocorre simultaneamente pela expansão da rede pública, em especial das universidades federais, e pelo predomínio quantitativo do setor privado, com forte heterogeneidade institucional e impactos diretos sobre democratização, qualidade e financiamento.

Uma chave interpretativa central para compreender o ciclo recente de expansão é a relação entre reforma do Estado e políticas educacionais. Dourado analisa como, nos anos 1990, as políticas para a educação superior se estruturam em torno da redução do papel estatal e do

embaralhamento entre as esferas pública e privada. Ao caracterizar esse cenário, o autor explicita que estavam em curso “propostas e projetos que se configuram pela minimização do papel do Estado” (Dourado, 2002, p. 234).

Essa inflexão, longe de ser apenas administrativa, incide diretamente sobre o desenho do sistema, estimulando diversificação institucional, ampliação do setor privado e novas formas de regulação e avaliação. Na mesma direção, Dourado afirma que, nesse contexto, “as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização” (Dourado, 2002, p. 236), indicando que a expansão passa a ser organizada por racionalidades que aproximam a educação superior de dinâmicas de mercado.

A expansão brasileira é marcada por uma forte presença das instituições privadas, fenômeno que não pode ser explicado apenas como resposta “natural” à demanda social, mas como resultado de escolhas políticas e mecanismos estatais de indução e financiamento indireto. Ao discutir o processo, Chaves e Amaral destacam o peso da privatização no perfil do sistema: “com 73% dos estudantes matriculados em IES privadas” (Chaves, 2015, p. 102).

Além do predomínio quantitativo, a expansão privada se articula à lógica de subsídios, isenções e instrumentos que fortalecem esse segmento. No texto, os autores registram que há participação estatal na manutenção do ensino privado “por meio de subsídios estatais, diretos e indiretos” (Chaves, 2015, p. 98).

Esse movimento aprofunda a tensão entre educação superior como direito social e como mercadoria. Em estudo sobre políticas e desigualdades, Borges enfatiza que, se a educação é concebida como direito, “não é possível que a sociedade possa compreendê-la como mercadoria” (Reis, 2014, p. 90). Essa formulação é relevante para sustentar criticamente que a expansão, quando sustentada por mecanismos mercantis, tende a deslocar o centro da política educacional da universalização com qualidade para a ampliação de oferta orientada por rentabilidade, seletividade e segmentação institucional.

Embora o setor privado concentre a maior parte das matrículas, a expansão pública, especialmente das universidades federais, também se intensificou a partir dos anos 2000, associada a políticas de interiorização, ampliação de vagas e reestruturação institucional. Ristoff, ao analisar dados do período recente, chama atenção para a contradição entre crescimento de matrículas e condições de funcionamento, observando que “um elemento muito importante, e ainda deficitário frente à expansão no número de matrículas” persiste como problema (Ristoff, 2013, p. 8).

A questão é estrutural: ampliar acesso implica ampliar financiamento, assistência estudantil, infraestrutura, carreira docente e capacidade de pesquisa e extensão. Desse modo,

as universidades públicas, mesmo quando se expandem, enfrentam limites materiais e pressões por desempenho, ao mesmo tempo em que sustentam funções que, em regra, não se reduzem à oferta de vagas, como produção científica, formação em nível de pós-graduação, atendimento em saúde universitária e extensão socialmente referenciada.

A expansão brasileira também deve ser compreendida como disputa de modelos institucionais. Schwartzman argumenta que o sistema convive com a permanência de um ideal normativo frequentemente repetido, mas distante da realidade de um sistema massificado e diversificado. Ele aponta que a expressão da “indissolubilidade do ensino, da pesquisa e da extensão” permanece “cada vez mais distante da realidade” (Schwartzman, 2000, p. 7).

Essa crítica ilumina um ponto decisivo: a expansão ampliou a diferenciação entre instituições e missões acadêmicas, produzindo um sistema estratificado. Nesse cenário, universidades públicas tendem a concentrar mais intensamente pesquisa e pós-graduação, enquanto grande parte do setor privado, especialmente o mercantil, organiza-se pela lógica do ensino de massa, frequentemente com foco em cursos de alta demanda e menor custo relativo, inclusive via expansão da educação a distância.

O referencial teórico aqui delineado permite compreender a expansão da educação superior brasileira como processo contraditório. De um lado, há democratização relativa do acesso e interiorização, especialmente no segmento público federal, com efeitos positivos para grupos historicamente excluídos. De outro, o predomínio privado e a mercantilização reforçam desigualdades, seja pela segmentação de trajetórias formativas, seja pela dependência de mecanismos de financiamento indireto e pelo risco de subordinação da agenda universitária a interesses privados. Como alertam Chaves e Amaral, a incorporação de lógica empresarial pode levar à perda de autonomia, pois “a agenda da universidade será definida com base nos interesses privados” (Chaves, 2015, p. 113).

Em termos teóricos, a expansão se apresenta como resultado de reformas estatais, reconfiguração regulatória e disputas sobre o sentido público da universidade. Assim, analisar conjuntamente universidades públicas e privadas não é apenas comparar números de matrículas, mas interpretar projetos em conflito: educação superior como direito social e bem público, versus educação superior como serviço comercializável e campo de acumulação.

3. AS CONFIGURAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT

A compreensão da educação superior no município de Cáceres-MT requer a análise de suas especificidades institucionais, de sua inserção regional e de seu papel estratégico na dinâmica educacional do oeste mato-grossense. Enquanto polo educacional consolidado, o município concentra instituições que atendem não apenas à demanda local, mas também a estudantes provenientes de cidades circunvizinhas, contribuindo para a formação de profissionais em diferentes áreas do conhecimento e para o fortalecimento do desenvolvimento regional.

No âmbito presencial, a oferta de educação superior em Cáceres caracteriza-se pela coexistência de instituições públicas e privadas, que apresentam distintos perfis acadêmicos, estruturas organizacionais e projetos formativos. As instituições públicas assumem papel relevante na produção científica, na articulação entre ensino, pesquisa e extensão e na formação de professores e profissionais para o setor público. Por sua vez, as instituições privadas ampliam o acesso ao ensino superior por meio da diversificação de cursos e da oferta em áreas de maior demanda social e econômica.

Nesse contexto, a análise do número de matrículas e da quantidade de cursos presenciais ofertados torna-se fundamental para compreender a configuração do sistema local, suas tendências de crescimento ou retração e o grau de diversificação da formação disponível. Assim, esta seção tem como objetivo caracterizar a educação superior presencial em Cáceres-MT, apresentando dados quantitativos e discutindo como esses elementos expressam o papel do município no cenário educacional regional.

A organização e a distribuição dos cursos de ensino superior presencial constituem um indicador relevante para compreender a configuração educacional de um território e sua capacidade de atender às demandas formativas locais e regionais. No município de Cáceres-MT, a oferta de cursos presenciais reflete tanto o papel do município como polo educacional quanto as dinâmicas de expansão e diversificação do ensino superior no interior do estado.

Nesse contexto, a Tabela 1 apresenta o número de cursos de ensino superior presencial ofertados no município, permitindo visualizar a amplitude da oferta formativa existente. A sistematização desses dados possibilita analisar o grau de diversificação das áreas do conhecimento, bem como identificar tendências relacionadas à consolidação e ao fortalecimento da educação superior na região.

Tabela 1- Número de cursos de ensino superior presencial no município de Cáceres-MT

Categoria Administrativa	2020	2021	2022	2023
Pública Federal	2	3	3	3
Pública Estadual	14	14	14	15
Privada com fins lucrativos	16	16	16	16

Fonte: elaboração própria com base em dados disponíveis em:
<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>

A análise da Tabela 1, referente ao número de cursos de ensino superior presencial no município de Cáceres-MT entre 2020 e 2023, evidencia um cenário de estabilidade estrutural com crescimento pontual no segmento público.

No que diz respeito à categoria pública federal, observa-se a ampliação de 2 cursos em 2020 para 3 cursos a partir de 2021, mantendo-se esse quantitativo até 2023. Esse aumento inicial indica um movimento de expansão no início da série histórica, seguido de consolidação da oferta nos anos subsequentes.

A categoria pública estadual apresenta maior participação relativa no conjunto dos cursos presenciais do município. Entre 2020 e 2022, o número permaneceu estável em 14 cursos, registrando acréscimo para 15 em 2023. Esse crescimento, ainda que discreto, reforça o papel central da rede estadual na estruturação da educação superior local, contribuindo de forma significativa para a manutenção e ampliação da oferta formativa.

Já o segmento privado com fins lucrativos manteve estabilidade absoluta ao longo de todo o período analisado, com 16 cursos em cada ano. Essa constância demonstra consolidação da presença privada no município, sem expansão recente no número de cursos presenciais, mas com manutenção de sua participação expressiva no total da oferta.

De forma geral, os dados indicam que a expansão recente da educação superior presencial em Cáceres-MT ocorreu predominantemente no âmbito público, especialmente na esfera estadual, enquanto o setor privado com fins lucrativos apresentou estabilidade. A configuração do sistema revela equilíbrio entre as categorias administrativas, com leve predominância quantitativa do setor privado, mas com fortalecimento progressivo da oferta pública no período analisado.

A análise do número de matrículas no ensino superior constitui um indicador fundamental para compreender o alcance social das instituições e a dinâmica de acesso à formação acadêmica em determinado território. No município de Cáceres-MT, a distribuição das matrículas entre as diferentes categorias administrativas permite observar o peso relativo

das instituições públicas e privadas na absorção da demanda estudantil, bem como identificar tendências de crescimento, estabilidade ou retração ao longo do tempo.

Nesse contexto, a Tabela 2 apresenta o número de matrículas no ensino superior no município entre 2020 e 2023, considerando as categorias pública federal, pública estadual, privada com fins lucrativos e privada sem fins lucrativos. A sistematização desses dados possibilita compreender a evolução da demanda por ensino superior presencial, evidenciar o papel desempenhado por cada segmento institucional e analisar como a oferta educacional local tem respondido às necessidades formativas da população e da região.

Tabela 2- Número de matrículas no ensino superior no município de Cáceres-MT

Categoria Administrativa	2020	2021	2022	2023
Pública Federal	184	197	185	209
Pública Estadual	2.721	4.453	4.500	3.850
Privada com fins lucrativos	3.602	4.140	4.224	4.247
Privada sem fins lucrativos	6	3	1	0

Fonte: elaboração própria com base em dados disponíveis em:
<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>

A análise da Tabela 2 evidencia a dinâmica das matrículas no ensino superior presencial no município de Cáceres-MT entre 2020 e 2023, revelando mudanças importantes na distribuição dos estudantes entre as categorias administrativas e no volume total de matrículas.

No segmento público federal, observa-se relativa estabilidade ao longo do período, com pequenas oscilações. O número de matrículas passou de 184 em 2020 para 197 em 2021, apresentou leve redução em 2022 (185) e alcançou 209 em 2023. Esses dados indicam crescimento moderado e estabilidade da demanda, sugerindo consolidação da oferta e manutenção da capacidade de atendimento.

A rede pública estadual concentra a maior parcela de matrículas entre as instituições públicas e apresentou a variação mais expressiva da série histórica. Em 2020, registravam-se 2.721 matrículas, número que aumentou significativamente em 2021 (4.453) e se manteve elevado em 2022 (4.500), seguido de redução em 2023 (3.850). Esse crescimento acentuado pode estar associado à ampliação de vagas, abertura de turmas ou políticas de acesso e permanência, enquanto a queda posterior pode refletir ajustes institucionais, evasão ou reorganização da oferta.

O setor privado com fins lucrativos apresenta trajetória contínua de crescimento, passando de 3.602 matrículas em 2020 para 4.140 em 2021, 4.224 em 2022 e 4.247 em 2023. Esse comportamento revela expansão progressiva e consolidação do segmento como

importante absorvedor da demanda por ensino superior no município, evidenciando sua relevância na ampliação do acesso.

Por outro lado, as instituições privadas sem fins lucrativos apresentam participação residual e em declínio, com 6 matrículas em 2020, 3 em 2021, 1 em 2022 e ausência de matrículas em 2023. Esses dados indicam a perda de relevância desse segmento no contexto local.

De modo geral, a tabela revela que a maior parte das matrículas concentra-se no setor privado com fins lucrativos e na rede pública estadual, demonstrando que o acesso ao ensino superior em Cáceres-MT é sustentado por uma combinação entre oferta pública e privada. Observa-se ainda que o crescimento mais consistente ocorre no setor privado, enquanto a rede estadual apresenta variações significativas, evidenciando mudanças na dinâmica da demanda e na organização institucional ao longo do período analisado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da educação superior presencial no município de Cáceres-MT evidencia a consolidação do município como um polo regional de formação acadêmica, responsável por atender tanto à demanda local quanto à de municípios circunvizinhos. A oferta de cursos ao longo do período analisado apresentou relativa estabilidade, com expansão pontual na esfera pública, especialmente na rede estadual, indicando fortalecimento gradual da presença pública no sistema local.

No que se refere às matrículas, os dados revelam que o acesso ao ensino superior no município é sustentado por uma estrutura mista, na qual o setor privado com fins lucrativos e a rede pública estadual concentram a maior parte dos estudantes. O crescimento contínuo das matrículas no segmento privado demonstra sua relevância na absorção da demanda por formação superior, enquanto a oscilação observada na rede estadual sugere movimentos institucionais e ajustes na oferta que impactam diretamente o volume de estudantes atendidos.

Observa-se ainda a participação residual das instituições privadas sem fins lucrativos, indicando perda de relevância desse segmento no contexto local. Por outro lado, a expansão pontual da rede pública e a manutenção da oferta privada evidenciam a coexistência de processos de democratização do acesso e de segmentação institucional, características presentes na expansão da educação superior brasileira.

De modo geral, os resultados indicam que a educação superior em Cáceres-MT apresenta estrutura relativamente consolidada, com expansão moderada e papel estratégico para o desenvolvimento regional. Nesse cenário, o fortalecimento das instituições públicas, aliado à

garantia de qualidade e permanência estudantil, constitui elemento fundamental para ampliar as oportunidades educacionais e contribuir para a redução das desigualdades sociais e territoriais.

REFERÊNCIAS

BORGES, G. F. S. A expansão da educação superior brasileira a partir dos anos 1990.

Chaves, V. L. J.; AMARAL, N. C. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 1990.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – 2020. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 25 fev. 2026.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – 2021. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 25 fev. 2026.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – 2022. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 25 fev. 2026.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – 2023. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 25 fev. 2026.

REIS, Fábio Wanderley; VELOSO, Fernando; PESSOA, Samuel; GIAMBIAGI, Fábio. Educação como direito e não como mercadoria: desafios para o Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. A revolução silenciosa do ensino superior no Brasil. São Paulo: NUPES/USP, 2000.

