http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i44.2492

Qualidade da Aprendizagem e Financiamento da Educação no Novo PNE

Quality of learning and education financing in the new PNE

Calidad del aprendizaje y financiación de la educación en el nuevo PNE

MARIA JAQUELINE GIOVANINI HEIDRICH*
Universidade Estadual do Paraná, Maringá – PR, Brasil.

RENAN BANDEIRANTE ARAÚJO**
Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí – PR, Brasil.

CALINE DO CARMO COUTO***
Secretaria Municipal de Educação de Guairaçá, Guairaçá – PR, Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa o Projeto de Lei 2614/2024, que propõe o Plano Nacional de Educação – PNE 2024-2034, com foco na qualidade da aprendizagem e no financiamento educacional. A discussão aborda as influências neoliberais na formulação de políticas educacionais, evidenciando tensões entre a lógica da gestão por resultados e a necessidade de uma educação emancipadora. A análise destaca como o novo PNE reforça as avaliações externas e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, numa visão tecnicista da aprendizagem. Com relação ao financiamento, são examinadas a austeridade fiscal e a *accountability*, que condicionam investimentos educacionais à eficiência e aos indicadores de desempenho, limitando a expansão dos recursos para a garantia do direito à educação de qualidade. Conclui-se que o PL 2614/2024 representa um retrocesso em relação às conquistas do PNE 2014-2024,

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá. Professora do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Secretaria Municipal de Educação de Paraíso do Norte. *E-mail*: <mariajaquelineheidrich@gmail.com>.

** Doutor em Sociologia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná. *E-mail*: <renanbandeirante@gmail.com>.

*** Mestra em Ensino Formação Docente Interdisciplinar. Professora do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Secretaria Municipal de Educação de Guairaçá. *E-mail*: <calinecarmo03@gmail.com>.

reforçando diretrizes que comprometem a democratização da Educação Básica no Brasil.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Políticas educacionais. Financiamento da educação. Avaliação da aprendizagem. Neoliberalismo.

ABSTRACT: This article analyzes Bill 2614/2024, which proposes the National Education Plan – PNE 2024-2034, focusing on the quality of learning and educational financing. The discussion addresses neoliberal influences on educational policymaking, highlighting tensions between the logic of result-based management and the need for emancipatory education. The analysis highlights how the new PNE reinforces external assessments and the Brazilian National Common Core Curriculum – BNCC, adopting a technocratic view of learning. Regarding financing, the article examines fiscal austerity and accountability, which condition educational investments on efficiency and performance indicators, limiting the expansion of resources to guarantee the right to quality education. The conclusion is that Bill 2614/2024 represents a setback compared to the achievements of the PNE 2014-2024, reinforcing guidelines that undermine the democratization of basic education in Brazil.

Keywords: National Education Plan. Educational policies. Education financing. Learning assessment. Neoliberalism.

RESUMEN: Este artículo analiza el Proyecto de Ley 2614/2024, que propone el Plan Nacional de Educación – PNE 2024-2034 con foco en la calidad de los aprendizajes y la financiación educativa. La discusión aborda las influencias neoliberales en la formulación de políticas educativas, destacando las tensiones entre la lógica de gestión por resultados y la necesidad de una educación emancipadora. El análisis destaca cómo el nuevo PNE refuerza las evaluaciones externas y la Base Curricular Nacional Común – BNCC, en una visión tecnocrática del aprendizaje. En materia de financiación, se examinan la austeridad fiscal y la *accountability*, que condicionan las inversiones educativas a indicadores de eficiencia y desempeño, limitando la expansión de recursos para garantizar el derecho a una educación de calidad. Se concluye que la PL 2614/2024 representa un retroceso con relación a los logros del PNE 2014-2024, reforzando directrices que comprometen la democratización de la educación básica en Brasil.

Palabras clave: Plan Nacional de Educación. Políticas educativas. Financiación de la educación. Evaluación del aprendizaje. Neoliberalismo.

Introdução

O desenvolvimento do capitalismo no Brasil é marcado por profundas contradições sociais e econômicas, agravadas pela histórica dependência em relação aos países capitalistas centrais. Essa subordinação influencia diretamente nas ações do Estado e a formulação de políticas educacionais, orientadas por organismos internacionais como a Unesco, especialmente no que se refere aos Planos Nacionais de Educação, diretrizes curriculares e formação docente.

Com base nessa premissa histórica a constranger o desenvolvimento social/educacional brasileiro, este artigo analisa criticamente o Projeto de Lei – PL nº 2614, de 27 de junho de 2024 (BRASIL, 2024a), que propõe o novo Plano Nacional de Educação 2024-2034, com recorte em dois de seus 18 objetivos, que tratam da qualidade da aprendizagem na Educação Básica e do financiamento educacional. Esses objetivos são fulcrais para traçar o modelo de políticas para a educação a matizar o ensino público brasileiro.

De modo a manter sua hegemonia econômica, política e cultural, é imprescindível que o capital utilize as estruturas de Estado e, por meio dele, desenvolva ações com vistas ao aprofundamento da exploração da força de trabalho, condição indelével do processo de apropriação privada da riqueza social. István Mészáros afirma que: "O sistema do capital tem três pilares interligados: capital, trabalho e Estado. Nenhum deles pode ser eliminado por conta própria. Tampouco podem ser simplesmente abolidos ou derrubados" (MÉSZÁROS, 2008, p. 29). Logo, é fundamental considerar esses três elementos ao examinar as políticas educacionais públicas.

Sobre o desenvolvimento do artigo, ressaltamos que se trata de um estudo qualitativo, com fontes de análise bibliográfica e documental de ordem oficial e midiática, oriundas sobretudo de entidades da sociedade civil representativas da área da educação, de modo a considerar o/a sujeito/a na sua intrínseca relação com o mundo social prenhe de contradições. Essa abordagem é essencial para compreensão dos processos educacionais, das particularidades do movimento dialético definidor do contexto histórico analisado, premissa base do materialismo histórico e dialético aqui referenciado. Conforme José Paulo Netto, esse método distingue a realidade concreta dos conceitos que dela derivam. Para o autor:

> Como bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se "pelo real e pelo concreto", que aparecem como dados; pela análise, um

> e outro elementos são abstraídos e, progressivamente com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. Este foi o caminho ou, se se quiser, o método (NETTO, 2011, p. 42).

Portanto, com base nesse método analítico, compreende-se que os fenômenos sociais, incluindo as políticas educacionais, são impulsionados de acordo com determinado período histórico da sociedade, para atender as necessidades materiais de produção e a reprodução da existência humana. Karl Marx inclui nessa análise as superestruturas da sociedade, como a cultura, a política e as instituições, considerando-as influenciadas pelas relações econômicas subjacentes. Essa perspectiva é essencial para examinar como as estruturas sociais e econômicas reconfiguram as reformas educacionais a repercutir sobre a formação do ser social.

Metodologicamente, no que tange à estrutura analítica/expositiva, o artigo está divido em duas seções. A primeira tem por título *Qualidade da aprendizagem na Educação Básica*. A qualidade da educação é um conceito disputado e pode assumir diferentes significados de acordo com as perspectivas políticas e pedagógicas adotadas. No caso do PL 2614/2024, a ênfase recai sobre a regulação por resultados, consolidada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e pelos sistemas de avaliação externa.

Outro aspecto essencial para a compreensão dos desafios colocados pela proposição do novo PNE é o tema da segunda seção, *Financiamento educacional e austeridade fiscal*, que examina as estratégias de financiamento previstas no PL 2614/2024, problematizando sua adequação às necessidades educacionais do país. A política de austeridade fiscal imposta pelo arcabouço fiscal de 2023 limita significativamente a expansão do investimento público em educação, colocando em risco a meta prevista de destinação de 10% do PIB para a área da educação. Além disso, observa-se a manutenção de uma lógica de distribuição de recursos baseada no desempenho, o que tende a favorecer o aprofundamento das desigualdades regionais e acentuar assimetrias históricas relativas ao acesso à educação pública de qualidade.

Qualidade da aprendizagem na Educação Básica

Em 27 de junho de 2024 foi apresentado o Projeto de Lei – PL nº 2614/24, que estabelece o Plano Nacional de Educação para o decênio de 2024 a 2034. A proposta foi encaminhada para apreciação do presidente da República e seguiu para discussão na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, onde a disputa por sua aprovação integral ainda persiste (DOURADO *et al*., 2024). Considerada a condição minoritária da base de apoio entre os/as parlamentares, o processo demandará ampla mobilização popular, sendo a última etapa a aprovação pelo Congresso Nacional. A redação do documento ficou a cargo do Poder Executivo, que contou com a colaboração de diversos/as atores/atrizes sociais interessados/as no tema.

A elaboração de um novo Plano Nacional de Educação – PNE representa um momento estratégico para a definição das diretrizes e metas da educação brasileira. O PL enviado ao Congresso Nacional tem sido alvo de intensos debates, sobretudo por apresentar limitações significativas em relação a sua versão anterior (PNE 2014-2024). A ausência de mecanismos claros para a garantia da qualidade social da educação e a manutenção da lógica tecnicista e gerencialista na avaliação da aprendizagem são questões centrais nessa discussão.

A busca pela qualidade educacional sempre esteve no cerne das lutas em defesa da escola pública no Brasil. No entanto, essa noção de qualidade assume diferentes significados conforme os/as atores/atrizes sociais envolvidos/as, o contexto histórico e as condições políticas. Essa diversidade reflete o debate contínuo por diferentes projetos para a escola pública, os quais defendem distintas funções sociais para a instituição. Segundo Daniel Cara (2019), essa luta é permeada por diferentes concepções de qualidade que se alinham ao modelo de desenvolvimento em vigor, gerando um campo de disputas ideológicas.

A noção oficial de qualidade educacional, amplamente adotada nos últimos anos, está atrelada à lógica da produção de resultados, característica fundamental das políticas educacionais influenciadas pela racionalidade técnica de cunho neoliberal. Esse modelo de "regulação por resultados" (SHIROMA & EVANGELISTA, 2011) é baseado em avaliações externas que medem o desempenho imediato dos sistemas de ensino e das escolas, conforme metas definidas por instâncias de poder centralizadas.

É oportuno lembrar, tendo por referência os estudos de Dermeval Saviani (2010), que desde a década de 1990 os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, característicos do antigo tecnicismo pedagógico, continuaram a influenciar as políticas educacionais brasileiras. Nesse contexto, a noção de 'aprender a aprender' foi ressignificada, dando origem ao que se pode denominar neotecnicismo e neoescolanovismo pedagógico.

Essa nova abordagem concebe a escola como um espaço que deve manter indivíduos/as constantemente 'atualizados/as', não necessariamente com o objetivo de garantir acesso ao mercado de trabalho com direitos trabalhistas e sociais – que, como bem observa Ricardo Antunes (2020), tem se tornado cada vez mais restrito em função das dinâmicas do capitalismo de plataforma contemporâneo. O foco passa a ser a garantia da empregabilidade, ou seja, a capacidade de adaptação contínua às exigências do mercado, sem necessariamente assegurar uma colocação estável.

É preciso destacar que no Projeto de Lei o processo de apreensão do conhecimento por parte dos/das alunos/as sempre é descrito como "aprendizagem", algo sintomático das novas tendências na educação. O objetivo 5 versa sobre: "Garantir a aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental e no ensino médio, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão" (BRASIL, 2024a, p. 14). A aprendizagem referendada está descrita logo adiante, na estratégia 5.1 dessa meta:

> Revisar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, *a BNCC, conforme previsão da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro*

> *de 2017, e da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018*, ambas do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, a fim de aperfeiçoar os currículos estaduais e municipais do ensino fundamental e do ensino médio (BRASIL, 2024a, p. 15; grifo nosso).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC na Educação Básica (BRASIL, 2018a), enquanto a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio – BNCC-EM como etapa final da Educação Básica (BRASIL, 2018b). A BNCC representa uma política de caráter normativo, voltada para a Educação Básica no Brasil. Estruturada em campos de experiência para a Educação Infantil e em áreas do conhecimento e componentes curriculares para o Ensino Fundamental, define as competências e habilidades que os/as estudantes devem desenvolver ao longo de toda a sua trajetória escolar (BRASIL, 2018a). Enquanto política educacional de caráter normativo, a BNCC engloba as esferas do Estado, do governo e da sociedade, em consonância com o contexto político específico em que foi desenvolvida e promulgada. Ou seja, sua elaboração relaciona-se intrinsecamente às dinâmicas de poder que influenciaram sua formulação, envolvendo também aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, conforme analisado por Cara (2019).

Logo na introdução da BNCC seu objetivo central é explicitado: o desenvolvimento de competências. O documento define competência como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para enfrentar demandas complexas da vida cotidiana, exercer a cidadania de forma plena e atuar no mundo do trabalho" (BRASIL, 2018b, p. 6). Essa definição revela uma clara conexão teórica com a pedagogia das competências de Philippe Perrenoud (2002), que argumenta que os conhecimentos escolares tradicionais são insuficientes e desatualizados em face das demandas do mercado contemporâneo. Para o autor, a educação deve priorizar conhecimentos essenciais, sempre vinculados a sua aplicabilidade prática, com foco na resolução de problemas complexos e na integração com a vida socioeconômica. Vale ressaltar que os pressupostos da tese de Perrenoud (2002) matizam as orientações das políticas educacionais no Brasil. A pedagogia das competências busca promover uma reorganização do currículo escolar, priorizando habilidades práticas em detrimento de conteúdos específicos, como observado na BNCC. Essa abordagem favorece a expansão da carga horária com itinerários interdisciplinares, enquanto enfatiza a capacidade dos/das estudantes de aplicar e organizar o conhecimento em contextos práticos (BRASIL, 2018a).

Ao não priorizar a aquisição de conteúdos especializados, temos que o enfoque se concentra na utilidade imediata dos conhecimentos adquiridos. Essa perspectiva faz parte de um movimento educacional mais amplo, baseado na ideia de 'aprender a aprender', que entende a escola apenas como uma parte do processo contínuo de aprendizagem. Nesse sentido, o papel da instituição é guiar os/as alunos/as na organização e na gestão

do conhecimento prático. O/A professor/a, por sua vez, assume a função de tutor/a, orientando os/as alunos/as na prática e no desenvolvimento de projetos próprios, conforme destacado por Christian Laval (2019).

No estudo de Elione Diógenes (2020) a parceria entre o Brasil e organismos internacionais para o financiamento da Educação Básica está profundamente vinculada ao processo de reforma do Estado brasileiro, iniciado na década de 1990. Sob a perspectiva da BNCC, essa parceria reforça uma formação voltada principalmente para a capacitação técnica, alinhada às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais precarizado. Dessa forma, reforçam-se aspectos de uma educação já instrumentalizada, pois priorizam-se as habilidades operacionais em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Para a autora:

> A BNCC é uma política que vem fortalecer o Estado neoliberal pelo fato de que sua prioridade é a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, isto é, ela reduz a formação apenas à perspectiva técnica, deixando de contemplar e priorizar a criticidade do aluno no espaço escolar. Essas proposições estão atreladas aos interesses dos organismos internacionais, bem como com os acordos que foram firmados para obtenção de financiamento da educação (DIÓGENES, 2020, p. 15).

Nesse sentido, a aprendizagem normatizada na BNCC, de caráter superficial, objetiva fins puramente operacionais, de natureza prática, experimental e empírica. Esse foi, inclusive, um ponto do PL criticado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, no que define como "lacunas" do documento; há a ausência de uma proposição clara quanto à qualidade social na educação, na qual é fundamental "uma abordagem interdisciplinar que não substitua a disciplinaridade nem esvazie os conteúdos científicos e suas epistemologias" (CNDE, 2024, p. 11). Segundo a crítica, é imperativo que a educação não se restrinja a práticas tecnicistas e operacionais, mas que integre uma perspectiva interdisciplinar sem esvaziar os conteúdos científicos.

Ainda sob uma perspectiva normativa, enquanto política educacional, é possível identificar uma contradição entre o discurso de qualidade social da educação e as determinações que reforçam a regulação da qualidade com base na lógica dos resultados, que constitui a "métrica de qualidade" da aprendizagem expressa no PL, com orientação pautada pela BNCC. Vejamos as menções sobre esse instrumento aferidor nas estratégias do objetivo 5:

> Estratégia 5.1: Revisar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a BNCC, […], além dos resultados de avaliação e monitoramento da implementação dos currículos.
>
> Estratégia 5.5: […] aprimorar e tornar censitários os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e do ensino médio […].

> Estratégia 5.6: Divulgar bienalmente os resultados de aprendizagem e os indicadores educacionais do Saeb relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino […].
>
> Estratégia 5.7: Elaborar índice para avaliação da qualidade da educação básica que agregue indicadores como desempenho e fluxo escolar.
>
> Estratégia 5.8: Aperfeiçoar os processos de avaliação e apropriação dos resultados educacionais pelas escolas […].
>
> Estratégia 5.9: Fomentar avaliações diagnósticas e formativas nas unidades educacionais e nos sistemas de ensino em todos os anos do ensino fundamental e séries do ensino médio […] (BRASIL, 2024a, p. 15-16).

A influência da BNCC na definição das avaliações de aprendizagem evidencia uma ênfase na eficiência e na eficácia em termos de resultados, em claro contraste com os princípios de qualidade social defendidos por entidades representativas da sociedade civil, tal qual a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – Anfope, conforme documento intitulado *Nota da Anfope sobre o parecer CNE/CP Nº 04/2024* (ANFOPE, 2024). De acordo com a análise desenvolvida por Elton Nardi (2021), a nova epistemologia da prática busca mensurar a qualidade da educação, ao mesmo tempo em que permite induzir mudanças nas escolas orientadas pelo fortalecimento dos resultados considerados mais úteis ao sistema.

A centralização das atenções do PL em avaliações e resultados como indicadores exclusivos de qualidade da aprendizagem evidencia a continuidade de políticas públicas que priorizam a regulação da produção de resultados, em acordo com a concepção neoliberal vigente também na educação. Essas medidas promovem uma relação direta entre os resultados obtidos e a qualidade do trabalho realizado pelas escolas, refletindo uma lógica produtivista. Nesse contexto, é comum que se utilizem metodologias aparentemente objetivas, embasadas em dados numéricos que legitimariam a materialidade das práticas educacionais, sob o pretexto do rigor científico (SHIROMA & EVANGELISTA, 2011).

Em determinados trechos do PL, a abordagem genérica se limita a mencionar a necessidade de indicadores de avaliação e a observância de um padrão nacional de qualidade para a Educação Básica pública. No entanto, é a meta 5 que assume um papel central ao esclarecer a lógica de avaliação da qualidade educacional. Essa avaliação toma como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e que desde então é o principal indicador para aferir a qualidade da educação básica no país (BRASIL, 2007).

No bojo dessa discussão, na nota técnica elaborada pela CNDE (2024), verificou-se que o PL carece de muitas melhorias, em especial dos mecanismos de garantia da qualidade da educação. Esse aspecto foi amplamente discutido e referenciado no texto da CONAE (BRASIL, 2024b), que propõe, por exemplo, a regulação e a implementação do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica – Sinaeb. A proposta atual, ao focar

fortemente na aprendizagem, deixa de lado uma abordagem mais completa e sistêmica que considere a qualidade social da educação e uma avaliação mais ampla do sistema educacional como um todo.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Sinaeb, que começou a ser delineado em 2016, representou um avanço significativo na busca por uma avaliação mais alinhada com os princípios de qualidade social. Sua proposta enquanto processo avaliativo "implica produzir informações sobre contexto, recursos, processos e resultados educacionais e, ao mesmo tempo, ampliar o próprio conceito de 'resultados' para além das proficiências em testes padronizados" (BRASIL, 2016a, p. 17). A CONAE de 2024 debateu extensamente acerca desse mecanismo. Sobre a sua dinâmica de funcionamento, elucidou:

> o Sinaeb comporta duas dimensões: uma que se refere ao resultado das avaliações externas, ou seja, dos testes aplicados aos (às) estudantes, e outra que se refere aos dados sobre o perfil institucional, o perfil do(a) estudante e de sua condição social e econômica. Os resultados dessas dimensões nesta proposta, devem ser cruzados. Além disso, as informações institucionais e dos alunos devem ser instrumentos de crivo e balizador dos dados coletados pelos testes padronizados. A criação do índice de Nível Sócio Econômico dos estudantes (NSE) também deve ser, a partir de agora, incorporada ao processo avaliativo do Sinaeb, pois se apresenta como indicador muito importante para a melhoria da qualidade social da educação e para a superação de desigualdades. Esse entendimento do Sinaeb, portanto, se contrapõe à concepção de avaliação pautada na métrica, na quantificação, no ranqueamento e na classificação de instituições educativas (BRASIL, 2024b, p. 147-148).

Constata-se que o Sinaeb direciona sua atenção para as desigualdades que impactam o processo de escolarização e, consequentemente, geram desafios educacionais no Brasil, destacando que o combate a essas desigualdades deve ir além da simples análise de resultados em testes padronizados. Lamentavelmente, a proposta não conseguiu progredir além de uma concepção inicial, especialmente após a decisão do Ministério da Educação, durante o governo Temer (2016-2019), de revogar a portaria que instituía o sistema.

Essa revogação frustrou os esforços para alinhar a avaliação da educação básica a padrões de qualidade social, que poderiam ter contribuído para um diagnóstico mais preciso das desigualdades educacionais no Brasil. Além disso, é importante destacar que essa proposta também não foi incorporada no PL, o que evidencia uma continuidade da falta de articulação entre a avaliação educacional e as políticas que visam à promoção da equidade e da qualidade na educação. A ausência dessa integração limita a capacidade de enfrentar os desafios estruturais que afetam a educação básica no país.

Financiamento educacional e austeridade fiscal

A questão do financiamento da educação constitui um aspecto central para compreender as dinâmicas que influenciam a qualidade do ensino no Brasil, especialmente no contexto das influências neoliberais que permeiam as políticas educacionais contemporâneas. Esse debate reflete as tensões entre as demandas por eficiência e produtividade e a necessidade de assegurar uma educação que seja crítica, emancipadora e voltada para a formação integral dos/das sujeitos/as.

Justamente por isso cabe examinar as estratégias de financiamento delineadas no PL nº 2614/2024, investigando como elas dialogam com os princípios de austeridade fiscal e eficiência na gestão educacional, destacando os impactos negativos dessa abordagem na alocação e utilização de recursos públicos. Além disso, busca-se analisar as condições econômicas reais do país e as fontes de financiamento previstas, avaliando sua viabilidade para garantir o cumprimento das metas propostas pelo referido Projeto de Lei. A discussão é embasada em dados, legislações e análises críticas, com o intuito de desvelar os desafios e as limitações que podem comprometer a concretização das diretrizes educacionais em um cenário marcado por restrições orçamentárias.

Giovanni Alves (2008) analisa o capitalismo global destacando a reconfiguração do coletivo de trabalho sob os preceitos do toyotismo. Lembremos que nesse modelo a regulação salarial é pautada pela "captura" da subjetividade do/da trabalhador/a, manifestada, por exemplo, na formação de equipes, na implementação de remuneração flexível e na busca incessante pelo cumprimento de metas. A lógica da "redução de custos", característica central desse sistema, afeta sobretudo os recursos relacionados à força de trabalho. Contudo, essa prática não se limita a um aspecto econômico, mas revela uma estratégia simbólica de produção artificial da escassez, com o objetivo de pressionar e emular o desempenho dos/das trabalhadores/as.

> Na empresa toyotista, o controle da força de trabalho ocorre por estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador à lógica do capital. O discurso da "gestão pela competência" é a ideologia da técnica estranhada ou da racionalidade tecnológica que perpassa o novo complexo de reestruturação produtiva do capital (ALVES, 2008, p. 77).

O financiamento educacional no Brasil tem sido fortemente influenciado por essa reconfiguração do mundo do trabalho, expressa nos modelos gerencialistas ou *accountability*[1], que priorizam eficiência, eficácia e resultados quantificáveis. Essa abordagem alinhada ao novo gerencialismo busca modernizar os sistemas educacionais por meio de mecanismos de responsabilização e controle. Segundo Laval (2019), o gerencialismo insere no ambiente educacional valores do setor empresarial, como produtividade e competição, transformando a qualidade da educação em um conceito mensurável e vinculado a metas de desempenho. Essa lógica, presente no PL nº 2614/2024, posiciona a racionalização dos

recursos como solução central para os desafios financeiros enfrentados pelo setor educacional. O documento estabelece, em várias de suas metas e estratégias, mecanismos de monitoramento e avaliação que associam diretamente a alocação de recursos à melhoria dos indicadores de desempenho educacional.

Um exemplo claro dessa conexão no PL pode ser encontrado no seu capítulo VI, artigo 14, inciso IV:

> Art. 14. O financiamento da educação pública básica nacional, de competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, observará: […]
>
> IV - *o monitoramento da relação entre a alocação dos recursos financeiros e a melhoria da qualidade da oferta educativa e dos resultados de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes* (BRASIL, 2024a, p. 5; grifo nosso).

De maneira indubitável, percebe-se que o financiamento da educação pública básica é condicionado à relação entre a alocação de recursos e a melhoria da qualidade educacional e dos resultados de aprendizagem. Essa abordagem destaca a *accountability* como ferramenta essencial para assegurar que os investimentos realizados pelo poder público resultem em ganhos concretos no desempenho escolar. No entanto, a introdução da metodologia do *accountability* reforça uma visão reducionista da educação ao estabelecer as métricas quantitativas como principal vetor para a definição dos parâmetros de avaliação dos resultados (NARDI, 2021).

Nesse sentido, torna-se pertinente apresentar e desenvolver, de forma breve, a principal política de fundos para o financiamento da educação brasileira, que se iniciou em 1996 com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, regulamentado pela Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996). Com vigência até 2006, o Fundef representou um marco na tentativa de mitigar desigualdades regionais no ensino fundamental, por meio de repasses vinculados à quantidade de matrículas (OLIVEIRA, 2020). Em 2007, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Diferentemente de seu antecessor, o novo fundo ampliou sua abrangência para toda a Educação Básica, incluindo a educação infantil, o ensino médio e modalidades como a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Tornado permanente em 2020, o Fundeb passou por importantes reformulações, entre elas o aumento progressivo da Complementação da União – COUN, que deve alcançar 23% até 2026.

Na versão permanente, além da Complementação Valor Aluno-Ano Fundeb – VAAF, foram criadas duas novas modalidades: Complementação Valor Aluno-Ano Total – VAAT e Complementação Valor Aluno-Ano por Resultado – VAAR. A primeira busca considerar a totalidade das receitas disponíveis para educação, a segunda representa um reforço à COUN-VAAF, enquanto a última vincula repasses a indicadores de desempenho e gestão (BRASIL, 2020).

O Fundeb é composto por 20% das receitas de impostos vinculados a manutenção e desenvolvimento do ensino – MDE de estados e municípios. Esses recursos são redistribuídos entre os entes federados com base no número de matrículas ponderadas, considerando etapas e modalidades da Educação Básica. A União complementa o fundo nos casos em que o valor mínimo VAAF não é alcançado em determinada unidade da federação. O VAAT inova no sentido de manter a COUN caso a rede pública de ensino (estadual/distrital ou municipal) não atinja o mínimo VAAF nacional (BRASIL, 2020). Esse instrumento, segundo a Lei nº 14.113/2020, intenta dirimir as desigualdades, sobretudo entre os municípios.

Se a COUN-VAAT atua como fator de equalização entre os entes, a COUN-VAAR vai na contramão, pois seu repasse está vinculado a determinadas condições, como escolha de gestores/as com base em mérito e desempenho, evidências de evolução em indicadores de atendimento, melhoria de aprendizagem com redução de desigualdades, além da adesão aos referenciais curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Como amostra, vamos destacar uma condicionalidade desse recurso, expresso na Lei como a 'medida da equidade da aprendizagem', que: "será baseada na escala de níveis de aprendizagem, definida pelo Inep, com relação aos resultados dos estudantes nos exames nacionais referidos no inciso I do § 2º deste artigo (Saeb)" (BRASIL, 2020). Constata-se, assim, que esse recurso público de investimento na educação (VAAR) é destinado às redes públicas de ensino que apresentarem melhoria nos indicadores de aprendizagem, considerando os resultados dos testes de larga escala, captados pelo Saeb.

Segundo Dalva Gutierres e Nalú Farenzena (2024) esses critérios evidenciam a influência da Nova Gestão Pública, que prioriza resultados mensuráveis em detrimento de uma análise mais ampla das condições socioeconômicas. Embora o VAAR represente um aumento de complementação de recursos por parte da União, suas condicionalidades também levantam preocupações quanto à perpetuação de desigualdades, ao beneficiar redes com melhores condições estruturais em detrimento das mais vulneráveis. Nesse contexto, mais uma vez as avaliações externas tornam-se o principal instrumento de regulação e controle das políticas educacionais, segundo Dalila Oliveira:

> A avaliação passou a constituir-se em elemento central dessa regulação, passando a fornecer indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão muitas vezes influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e, em alguns casos, até mesmo a remuneração dos docentes, sem falar obviamente, na determinação em última instância dos currículos (OLIVEIRA, 2020, p. 96).

Para a autora, essa prática reforça a competitividade e cria uma cultura de resultados que invisibiliza as disparidades existentes nas redes de ensino. Além disso, professores/as e gestores/as escolares acabam assumindo a responsabilidade exclusiva pelos resultados, o que intensifica a pressão profissional e compromete a autonomia docente. Essa dependência de indicadores padronizados reforça o caráter tecnicista das políticas públicas,

priorizando soluções imediatas e mensuráveis que não atendem à complexidade das demandas educacionais brasileiras.

Ao analisar as proposições do Projeto de Lei nº 2614/2024, apesar de reconhecer os parcos avanços em cada temática elencada, a CNDE aponta que ele representa um retrocesso em relação às conquistas obtidas com o PNE 2014-2024, considerando sobretudo a ausência de mecanismos de garantia, clareza e controle da aplicação dos recursos (CNDE, 2024). Entre as principais preocupações levantadas pela entidade destaca-se a redução das metas de financiamento e investimentos públicos em educação, o que pode comprometer a efetivação do direito à educação de qualidade, principalmente para as populações mais vulneráveis. A CNDE argumenta que, ao flexibilizar as metas e diminuir o compromisso com a expansão de recursos, o novo PNE se alinha a uma agenda neoliberal que prioriza a eficiência econômica. Esse posicionamento ressalta a possibilidade de que o PL esteja contribuindo para a mercantilização da educação, adotando uma perspectiva neotecnicista, que pode resultar na formação de indivíduos/as mais voltados/as para o mercado de trabalho imediato e precarizado (SAVIANI, 2010; ANTUNES, 2020).

De acordo com o estudo de Carlos Cury (2018), o financiamento da educação pública no Brasil é um tema que desafia constantemente o equilíbrio entre metas de qualidade e limitações impostas pelas políticas fiscais. A Meta 18 do PL, que propõe garantir níveis adequados de investimento público, se insere em um contexto de restrições financeiras impostas por medidas como o teto de gastos e, mais recentemente, o arcabouço fiscal, instituído pela Lei Complementar nº 200/2023 (BRASIL, 2023). Esse cenário traz implicações diretas sobre a viabilidade de alcançar os 10% do Produto Interno Bruto – PIB em investimentos educacionais, conforme discutido na Conferência Nacional de Educação – CONAE (BRASIL, 2024b).

A Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – Fineduca manifestou-se publicamente sobre o PL encaminhado pelo governo federal ao Congresso Nacional, destacando sua incongruência relativa ao documento base da Conferência Nacional de Educação, realizada em janeiro de 2024. Apesar de a CONAE ter sido fruto de um processo democrático que envolveu milhares de participantes, incluindo trabalhadores/as da educação, estudantes e especialistas, o PL ignora completamente suas diretrizes. Além disso, a Fineduca (2024) também aponta a falta de clareza e coerência em diversos pontos do texto, como, a título de exemplo, na Meta 18.a:

> 1) A meta 18.a relacionada ao financiamento estabelece: "Ampliar o investimento público em educação, de modo a atingir o equivalente a 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB até o sexto ano de vigência deste PNE, e 10% (dez por cento) do PIB até o final do decênio, em consonância com o que estabelece o art. 214, caput, inciso VI, da Constituição." Verifica-se, em primeiro lugar, a contradição entre a política de austeridade proposta pelo Governo Federal e aprovada pelo Congresso Nacional que estabeleceu limites ao conjunto das despesas primárias da União e, em segundo lugar, o fato da meta intermediária de 7% somente ser atendida faltando 3 anos para o término do plano, o que deixaria 3 pontos percentuais

> para serem implementados nesse curto período. Trata-se, portanto, de um passo para trás, pois lança-se para 2034 uma meta que deveria ter sido cumprida em 2024 nos termos da lei que ainda está em vigor, uma vez que a vigência do atual PNE foi estendida para 2025 (FINEDUCA, 2024).

A crítica da Fineduca é contundente ao apontar a contradição entre o discurso de ampliação de recursos para a educação e as limitações impostas pela austeridade fiscal, como evidenciado pela meta 18.a: "Ampliar o investimento público em educação, de modo a atingir o equivalente a 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB até o sexto ano de vigência deste PNE, e 10% (dez por cento) do PIB até o final do decênio" (BRASIL, 2024a, p. 42). A proposta de um aumento gradual mais consistente, com a ampliação de 0,5% do PIB ao ano, é vista como uma alternativa mais realista para garantir os recursos necessários, permitindo que as metas sejam cumpridas em prazos mais adequados. O texto completo da Associação critica o PL por sua abordagem limitada ao financiamento da educação, destacando a falta de metas claras e recursos suficientes para garantir a expansão e a qualidade do ensino. A entidade ressalta que o PL retrocede em relação ao PNE anterior, especialmente na ausência de compromisso explícito com o aumento dos investimentos públicos em educação.

Desde a promulgação do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, a meta de atingir 7% do PIB em investimentos públicos em educação até o quinto ano e 10% ao final do decênio não foi alcançada. Dados de 2024 mostram que o país investiu apenas 5,1% do PIB no setor educacional, evidenciando uma lacuna significativa entre o estabelecido e o realizado (SALA & PIOLLI, 2024). Esse atraso, por sua vez, impõe novos desafios ao PNE 2024-2034, que herda metas não cumpridas, enquanto precisa lidar com um ambiente fiscal mais restritivo.

O novo regime fiscal sustentável, conhecido como arcabouço fiscal, substituiu a Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como 'teto de gastos' (BRASIL, 2016b), mas manteve a lógica de contenção das despesas primárias[2]. A Lei Complementar nº 200/2023 estabelece um teto para o crescimento das despesas públicas, limitando-o a 70% do crescimento da receita primária e impondo um teto absoluto de 2,5% acima da inflação (BRASIL, 2023). Essa restrição é incompatível com as metas de crescimento dos investimentos em educação, que dependem de um aumento proporcional às receitas para atender demandas crescentes do setor.

De acordo com Mauro Sala e Evaldo Piolli (2024), o arcabouço fiscal representa uma continuidade das políticas de austeridade fiscal que condicionam o financiamento educacional ao cumprimento de metas fiscais. Esse modelo impede a expansão necessária para atingir os 10% do PIB propostos pelo PNE, colocando em risco não apenas a meta de financiamento, mas também a efetivação de outras metas que dependem de recursos adequados. Embora a Constituição Federal determine um piso mínimo de 18% das receitas de impostos da União para a educação, essa vinculação entra em conflito com os limites do arcabouço fiscal. Em seu estudo, Sala e Piolli (2024) demonstram que o crescimento dos mínimos constitucionais, atrelado diretamente à receita, exige uma relação de 1:1 entre receita e despesa. No entanto, o arcabouço limita esse crescimento a uma relação de, no máximo, 0,7:1, gerando um descasamento que inviabiliza o cumprimento simultâneo das duas regras. Esse descasamento também afeta a sustentabilidade de programas como o Fundeb, que embora esteja fora do arcabouço fiscal depende de complementações federais que podem ser reduzidas diante das limitações orçamentárias. Assim, mesmo medidas positivas, como o aumento progressivo da participação da União no Fundeb, podem ser insuficientes para compensar a estagnação dos investimentos gerais em educação (SALA & PIOLLI, 2024).

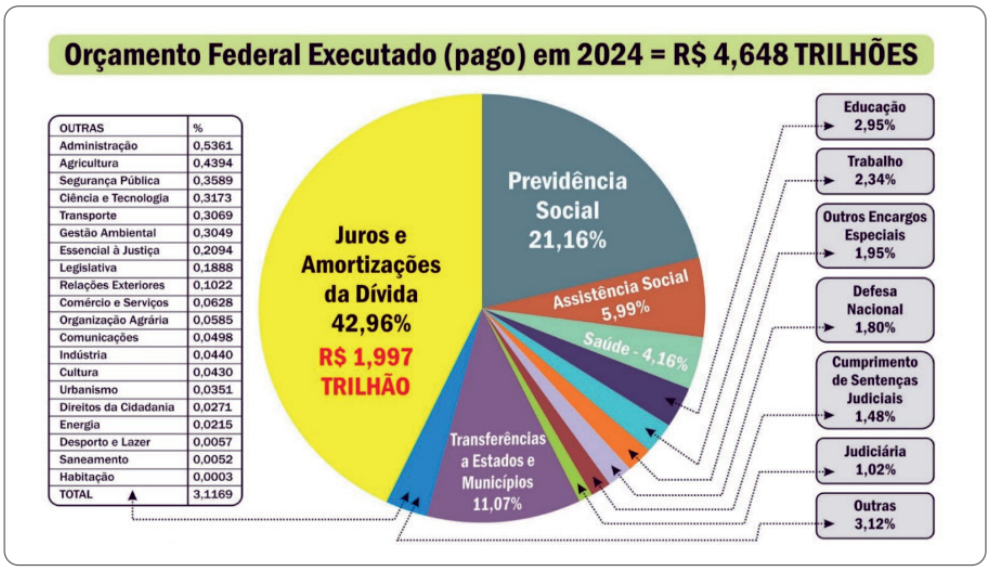
Os dados apresentados pela CONAE (BRASIL, 2024b) mostram que para alcançar os 10% do PIB em investimentos educacionais seria necessário rever as políticas de austeridade fiscal e criar mecanismos que priorizem a educação como área estratégica para o desenvolvimento nacional. A CONAE propôs limitar as despesas financeiras com a dívida pública, redistribuir recursos e ampliar a vinculação de receitas para a educação, de modo a "impedir que a políticas de austeridade que limitam o pagamento das despesas primárias do Poder Executivo constranjam a elevação dos recursos aplicados em educação pela vinculação constitucional dos impostos" (BRASIL, 2024a, p. 180).

Na prática, a CONAE sugere a exclusão da educação das restrições impostas pelo novo arcabouço fiscal. Para isso, propõe uma inversão na lógica, direcionando as limitações ao crescimento das despesas financeiras, em vez de restringir as despesas primárias. O documento final da Conferência recomenda, nesse sentido, "estabelecer um limite para o pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública, fixando-o em 70% da média paga nos últimos cinco anos e renegociando os 30% restantes referentes ao ano vigente" (BRASIL, 2024b, p.181). Entretanto, Sala e Piolli (2024) alertam para o fato de que essas propostas enfrentam resistência política significativa e dependem de reformas estruturais, como uma reforma tributária progressiva que amplie a arrecadação de maneira justa. Sem essas mudanças, a viabilidade do financiamento educacional adequado continuará comprometida. A análise do financiamento educacional à luz do arcabouço fiscal revela uma incompatibilidade estrutural entre as metas estabelecidas no PNE e as políticas fiscais vigentes. Para que a Meta 18 do PL seja cumprida, é indispensável não apenas um aumento nominal dos investimentos, mas também uma revisão das regras fiscais

que constrangem a expansão das despesas públicas. Somente com a superação dessas barreiras será possível alcançar uma educação de qualidade, socialmente referenciada e capaz de atender às necessidades do país.

A CONAE acerta ao direcionar o foco para a dívida pública, que representa o maior entrave no orçamento federal. As despesas com serviços, juros e amortizações consomem quase metade dos recursos da União, comprometendo a capacidade de investimento em áreas essenciais. Nesse contexto, a Auditoria Cidadã da Dívida – ACD divulga, anualmente, um gráfico que expõe de forma clara a alocação dos recursos do orçamento público federal. Esse levantamento destaca o expressivo privilégio conferido ao Sistema da Dívida, evidenciando o contraste com os recursos limitados destinados a setores fundamentais como educação e saúde.

Gráfico 1: Orçamento Executado (pago) em 2024: R$ 4,648 trilhões



Fonte: Auditoria Cidadã da Dívida, 2025.

Analisando o gráfico é possível perceber que, embora o governo atual se declare como progressista, sua condução econômica mantém os pilares centrais do modelo neoliberal, priorizando o pagamento de juros e amortizações da dívida pública em detrimento de investimentos sociais, como saúde e educação. Essa dinâmica é corroborada pelos dados apresentados anualmente pela Auditoria Cidadã da Dívida (2025), que evidenciam o imenso peso das despesas financeiras no orçamento público federal, ocupando 42,96% do total em 2024, o equivalente a R$ 1,997 trilhão.

Maria Lúcia Fattorelli (2024) também afirma que essa priorização das despesas financeiras não é neutra. Ela reflete uma escolha política que favorece os interesses da burguesia capitalista e do sistema financeiro, consolidando a hegemonia dos bancos e grandes investidores na definição das prioridades econômicas do país. O arcabouço fiscal, aprovado em substituição ao teto de gastos, ainda que tenha flexibilizado algumas restrições, mantém as bases de austeridade econômica, restringindo a capacidade do Estado de expandir as despesas primárias, como o investimento em políticas educacionais emancipadoras. A CONAE (BRASIL, 2024b), ao propor limitar o pagamento de juros e renegociar parte da dívida pública, aponta para a necessidade de inverter essa lógica, mas enfrenta resistências profundas no interior do próprio governo e de setores hegemônicos da sociedade.

Nessa perspectiva, mesmo em um cenário político favorável à educação enquanto discurso, a prática econômica revela os limites estruturais impostos pela manutenção da política monetária vigente, com taxas de juros elevadas que drenam recursos públicos e dificultam o fortalecimento de políticas educacionais universais. Como destaca Maria Lúcia Fattorelli (2024), o peso do Sistema da Dívida no orçamento público impõe restrições severas ao aumento de investimentos educacionais, limitando ainda mais a capacidade de promover uma equidade real na alocação de recursos. Esses fatores não apenas reduzem a capacidade de financiamento, mas também reforçam desigualdades sociais, pois concentram renda em um setor restrito da sociedade enquanto precarizam serviços públicos essenciais.

Portanto, a análise do financiamento educacional no contexto do novo PNE exige uma crítica profunda às bases neoliberais que sustentam o modelo fiscal brasileiro. Não se trata apenas de ampliar os recursos destinados à educação, mas de repensar as prioridades estruturais do orçamento público, rompendo com a lógica de subordinação ao capital financeiro. Sem essa ruptura, a educação continuará sendo tratada como um setor secundário, subordinado a metas de austeridade que contradizem os ideais de uma sociedade justa e emancipadora defendidos no plano discursivo das políticas públicas.

Considerações finais

A análise do PL 2614/2024 evidencia uma continuidade das diretrizes neoliberais que vêm orientando as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. A centralidade das avaliações externas, a manutenção da BNCC como referência curricular e a ênfase na eficiência gerencialista do financiamento educacional demonstram um alinhamento com a lógica de regulação por resultados e uma aprendizagem técnica desvinculada do saber científico. Essa abordagem compromete a democratização da educação e limita a possibilidade de construção de um ensino verdadeiramente emancipador e socialmente referenciado.

A superação das limitações do PL requer uma ruptura com a lógica tecnicista e gerencialista, em favor de uma educação pública, democrática e comprometida com a transformação social. Para tanto, é essencial retomar as propostas da Conferência Nacional de Educação – CONAE, que enfatizam a necessidade de um financiamento robusto e de um modelo de avaliação que contemple a qualidade social da educação, rompendo com a lógica produtivista que tem orientado as políticas educacionais no Brasil.

O impacto desse modelo na educação é evidente. A meta 18 do PL, que trata da ampliação e da melhoria do financiamento educacional, enfrenta barreiras significativas para sua viabilização. Um dos entraves é a vinculação de recursos a metas de desempenho, o que reforça a lógica de mercado, priorizando resultados quantitativos e alinhando os repasses financeiros a indicadores de eficiência. Apesar do discurso de racionalização, os impactos sociais dessa abordagem são frequentemente negligenciados.

Ao priorizar escolas e redes com melhores desempenhos, a tendência é o aprofundamento das desigualdades educacionais, secundarizando regiões com maior vulnerabilidade socioeconômica, onde os desafios para alcançar resultados são mais complexos. Com base em Laval (2019), esta abordagem evidencia o quanto o financiamento educacional segue submetido a uma racionalidade tecnicista e gerencialista, características marcantes das reformas neoliberais.

Recebido em: 14/04/2025; Aprovado em: 11/07/2025.

Notas

1 O termo *accountability* refere-se a responsabilização e transparência na gestão pública, especialmente no uso de recursos e na obtenção de resultados. Em contextos educacionais, implica monitoramento e avaliação contínuos para garantir que os investimentos estejam alinhados a metas e objetivos previamente definidos. Segundo Dalila Oliveira (2020), essa prática é frequentemente associada a modelos gerencialistas que enfatizam eficiência e desempenho, mas podem desconsiderar as condições estruturais e as desigualdades sociais no processo educacional.

2 Despesas primárias referem-se aos gastos realizados pelo governo federal para a manutenção de políticas públicas e serviços essenciais, excluindo os pagamentos de juros e encargos da dívida pública. Essas despesas englobam, por exemplo, saúde, educação, infraestrutura, previdência social e assistência social.

Referências

ALVES, Giovanni. A subjetividade às avessas: toyotismo e "captura" da subjetividade do trabalho pelo capital. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho.* São Paulo, vol. 11, n. 2, 2008. p. 223-239.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ASSOCIAÇÃO NA CIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. *Nota da Anfope sobre o parecer CNE/CP Nº 04/2024*. Rio de Janeiro, abril de 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. *Confira o novo gráfico do orçamento federal de 2024 e o Dividômetro.* Brasília, 2024. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/confira-o-novo-grafico-do-orcamento-federal-de-2024-e-o-dividometro/>. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**.** Dispõe sobre a criação do Fundef. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*: documento base preliminar para discussão. Brasília, DF: Diretoria de Avaliação Básica/Inep, 2016a.

BRASIL. *Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016.* Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 16 dez. 2016b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular:* Educação é a Base. Versão final. Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Educação é a Base – Ensino Médio. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.> Acesso em: 10 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 do Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília: *Diário Oficial da União*, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. *Lei Complementar n. 200, de 30 de agosto de 2023*. Brasília, 30 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp200.htm>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 2614, de 5 de setembro de 2024.* Aprova o Plano Nacional de Educação (2024-2034) e dá outras providências. Brasília, 27 de junho de 2024a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024:* para a construção do novo Plano Nacional de Educação. Brasília, 2024b. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/documentos/conae2024.pdf>. Acesso em: 2 set. 2024.

CARA, Daniel Tojeira**.** *O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação.* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO – CNDE. *Nota Técnica*: Análise comparada da Lei 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, das proposições da Conferência Nacional de Educação 2024 e do Projeto de Lei 2.614/2024, enviado pelo Ministério da Educação para o Congresso Nacional. São Paulo: CNDE, 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/nota-tecnica-analise-comparada-da-lei-130052014-do-plano-nacional-de-educacao-2014-2024-das-proposicoes-da-conferencia-nacional-de-educacao-2024-e-do-projeto-de-lei-26142024-enviado-pelo-ministerio-da-educacao-para-o-congresso-nacional/>. Acesso em: 20 ag. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out./dez. 2018.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. O Neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. *Revista Plurais.* Anápolis – Go, v. 10, n. 3, p. 350 – 366, set./dez. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes *et al*. Projeto de Lei (2614/2024) do Plano Nacional de Educação - entrevista com o Ministro da Educação Camilo Santana, Senadora Teresa Leitão e Heleno Araújo. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 18, n. 41, p. 331-347, mai./ago. 2024. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 15 set. 2024.

FATTORELLI, Maria Lucia. O gráfico elaborado pela Auditoria Cidadã da Dívida está correto. *Extra Classe*, 29 jan. 2024. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2024/01/o-grafico-elaborado-pela-auditoria-cidada-da-divida-esta-correto/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

FINEDUCA. *O financiamento do PNE (2024-2034):* a passos de caranguejo. Disponível em: <https://fineduca.org.br/o-financiamento-do-pne-2024-2034-a-passos-de-caranguejo/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães & FARENZENA, Nalú. *O Novo Fundeb e a sistemática de redistribuição dos recursos. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*, v. 14, n. 17, 2024. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em: 12 jan. 2025.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

NARDI, Elton Luiz. Regulação por resultados, *accountability* e rebatimentos no trabalho pedagógico do professor da escola pública. In: FERREIRA, Liliana Soares *et al.* (Orgs.). *Trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos:* desafios e reflexões. Curitiba: CRV, 2021. p. 65-77.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do Método de Marx*.1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Da promessa de futuro à suspensão do presente*: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

PERRENOUD, Phillipe. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALA, Mauro & PIOLLI, Evaldo. O novo PNE e o arcabouço fiscal: mínimo constitucional e meta de financiamento da educação em risco. *SciELO Preprints*. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9030/version/9550>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto & EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010254732011000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 set. 2024.