

## INTRODUÇÃO

O Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual, Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) é um tributo de competência estadual, cuja arrecadação é parcialmente destinada aos municípios. O percentual do ICMS destinado aos municípios é denominado cota-parte municipal e é estabelecido pelo Art.158 da Constituição Federal e denota que 25% sejam repassados aos municípios (BRASIL,1988). A proposta de repartição do ICMS, a partir dos critérios de melhoria nos indicadores de qualidade educacional, chamado de “ICMS Educação”, faz parte do conjunto de estratégias pensadas para induzir a melhoria da educação ofertada nos municípios brasileiros. Essa modalidade de repartição foi aprovada através da Emenda Constitucional 108/2020<sup>1</sup>, de 26 de agosto de 2020, que “*Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS)*” (BRASIL,2020a) estabelecendo, em relação a cota municipal:

Art. 1º A Constituição Federal passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art.158.  
.....  
.....

Parágrafo único. ....

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

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

---

<sup>1</sup> EC108/2020 Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviço de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências.

Além disso, a Emenda Constitucional 108/2020 estabelece, em seu artigo 3º, que: *“os estados terão prazo de 2 (dois) anos, contados da data da promulgação desta Emenda, para aprovar lei estadual prevista no inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal”* (BRASIL, 2020a).

Merece destaque, como argumento para as análises o fato de que não há vinculação das receitas do ICMS Educacional com gastos no próprio setor educacional. Isso significa que a legislação de cada estado regulamentará a metodologia de cálculo com base em indicadores educacionais, no entanto os municípios poderão destinar os recursos a outros setores de competência da gestão pública municipal.

Neste contexto, a partir de um recorte de pesquisa em que se analisa as legislações que decorrem da EC 108/2020 e regulamentam o ICMS Educacional nos três estados do Sul do Brasil, buscamos discutir riscos e desafios da tradução dessa política para os processos de inclusão escolar do público-alvo da educação especial.

Enfatizamos que, ao sinalizar sobre os riscos e desafios na utilização de indicadores para aferição da qualidade na educação, não se objetiva defender a ideia de que o sistema educacional não deva dispor de algum mecanismo de controle ou verificação da qualidade de ensino ofertada, mas que estes dispositivos apresentam importantes pontos de ressalva, sobretudo no que diz respeito às especificidades do heterogêneo público que compõem o ambiente escolar.

O texto se organiza, primeiramente, com a exposição das legislações elaboradas e sancionadas em cada estado em decorrência da Emenda Constitucional 108/2020. Na sequência, são apresentadas as considerações a respeito das avaliações em larga escala e indicadores educacionais, além da Teoria da Atuação Política (TAP) como recurso teorico-metodológico para análise de políticas educacionais. Por fim, os 3 modelos de ICMS Educacional normalizados nos Estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul são analisados a partir da legislação estadual e suas possíveis implicações sobre o alunado público-alvo da Educação Especial, a partir dos movimentos teórico-empíricos que temos realizado no decorrer de nossas investigações.

## **2. Políticas de avaliação como mecanismo de gestão educacional no contextonacional**

Foi nas últimas duas décadas que as avaliações em larga escala (AELE's) adquiriram notoriedade em relação à política educacional brasileira. Segundo Vieira (2017) este modelo de política avaliativa surge no período de redemocratização brasileira, no período de pós-reestruturação do Estado nos anos 1990 e na conseqüente adoção do modelo da Nova Gestão Pública (BALL, 2014, 2016; DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL, 2004; AFONSO, 2009) . Dabrach e Souza (2014)

afirmam que foi neste período que observamos a inserção dos pressupostos do modelo gerencial, que tem como objetivo modernizar a administração pública, tornando a máquina pública mais eficiente e funcional, diminuindo e otimizando os recursos destinados principalmente para as políticas sociais, o que inclui as políticas educacionais.

Bonamino e Sousa (2012) em estudo emblemático no campo das avaliações educacionais definiram três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil, assim temos a 1ª geração considerada como uma avaliação de caráter diagnóstico, que avalia a qualidade da educação, sem atribuir conseqüências diretas para as escolas e para o currículo escolar, ela foi marcada pela criação do SAEB, a segundageração se destaca por divulgar publicamente o resultado das avaliações por escola, porém sem conseqüências materiais, acreditando que este conhecimento suscitaria o movimento das equipes escolares, bem como pressão dos pais e comunidade por melhorias. Por fim temos as avaliações de terceira geração, as quais relacionam os resultados das avaliações a conseqüências, contemplando sanções ou conseqüências em decorrência dos resultados.

Tomando-se o exposto, podemos relacionar as avaliações de terceira geração com o movimento trazido pela EC108/2020 (BRASIL, 2020), onde suas derivações legislativas como demonstrado na seção inicial deste artigo traduziram-se tanto na obrigatoriedade de criação de um sistema avaliativo, como é o caso de Santa Catarina com o SEAESC, que servirá para cálculo do IQESC, quanto na consolidação dos modelos existentes para a obtenção dos índices municipais de qualidade na educação como o IMERS no Rio Grande do Sul e oIQEP no Paraná.

Estes índices serão responsáveis por avaliar a “qualidade educacional”, resultando em consequências econômicas aos municípios, podendo aumentar ou reduzir o repasse financeiro vinculado à cota-parte do ICMS municipal, ponto que será mais bem explicado na seção seguinte.

O ponto que trazemos à cena, portanto, diz respeito às consequências gerenciais e educacionais deste movimento político que dá ênfase nas avaliações e nos escores de rendimento em detrimento da pluralidade existente no contexto escolar.

### **3. A Teoria da Atuação Política como recurso para análise das políticaseducacionais em tela**

As lentes que empregamos ao analisar as políticas aqui apresentadas, qual seja, a Teoria da Atuação Política (TAP), proposta pelos pesquisadores Ball, Maguire e Braun (2016). Além da apresentação teórica, a forma como os pesquisadores conduziram o estudo em quatro escolas de Londres proporciona, a quem deseja utilizar pressupostos da TAP, um conjunto de procedimentos metodológicos. Através da Teoria da Atuação Política, Ball e seus colaboradores ampliaram de maneira mais detalhada a concepção adotada na formulação inicial da abordagem do ciclo de políticas: as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização e recriação.

Assim, ganha relevo a possibilidade de agregar um conjunto de pressupostos acerca da formulação, interpretação e tradução de políticas, num movimento metodológico de interação constante entre teoria e dados, conforme afirmam os trabalhos de Ball, Maguire e Braun (2016). Ao chamar a atenção para o trabalho com políticas educacionais, de acordo com Taylor *et al.* citado por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21) : “Nós precisamos observar a política (*politics*) em ação, traçando como as forças econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades interagem.”

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 72) explicam que “as interpretações e as traduções são geralmente atuações de políticas em diferentes arenas”, interagindo

em diferentes partes do processo, que se relacionam mais diretamente com práticas e prioridades.

## **Apresentando as legislações e as diferentes traduções legais da Política do ICMS Educacional**

Permeados pela ideia da dinâmica das políticas e pelos diversos movimentos que uma mesma política pode apresentar em diferentes contextos, seguimos com a exposição dos instrumentos legais e dos indicadores escolhidos para compor as metodologias de cálculo do ICMS Educacional nos estados elencados neste artigo. Ressaltamos que os algoritmos de cálculo não serão demonstrados, apenas os indicadores e variáveis relevantes para nosso estudo.

No Estado de Santa Catarina, a Lei nº 18.489 foi aprovada em 22 de agosto de 2022 (SANTA CATARINA, 2022a), vinculando parte do repasse do ICMS destinado aos municípios com base no desempenho educacional da rede pública. A cota-parte municipal do ICMS será de 10% inicialmente e chegará em 15% em 2028. Santa Catarina ainda não possui um sistema estadual de avaliação, mas, de acordo com a Lei nº 18.489, o Poder Executivo terá o prazo de até 3 anos para instituí-lo.

Art. 4º O Poder Executivo instituirá o Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica de Santa Catarina (SEAESC) no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de publicação desta Lei.

§ 1º Os indicadores nacionais de aprendizagem serão utilizados para os fins desta Lei, enquanto não for implementado o SEAESC.

§ 2º Outros indicadores educacionais poderão ser utilizados para os fins desta Lei, desde que elaborados por órgãos públicos.

§ 3º Para o cálculo do índice “ICMS Educação”, aos Municípios que não se integrarem ao SEAESC será atribuído o menor resultado apurado em cada edição desse Sistema, reduzido em 10% (dez por cento).

§ 4º O SEAESC conterá 1 (um) indicador de nível socioeconômico dos educandos. (SANTA CATARINA, 2022)

Através da Portaria P/1587, de 28 de junho de 2021, da Secretaria de Educação do Governo do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2021), constituiu-se o grupo de trabalho responsável pela elaboração da metodologia de

aferição do ICMS Educação<sup>2</sup>. Esse grupo foi composto por representantes de dez entidades: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc); Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC); Controladoria-Geral do Estado de Santa Catarina (CGE/SC); Federação de Consórcios, Associações e Municípios de Santa Catarina (Fecam); Ministério Público do Estado de Santa Catarina (MP/SC); Procuradoria Geral do Estado de Santa Catarina (PGE/SC); Secretaria de Estado da Educação (SED); Secretaria de Estado da Fazenda (SEF); Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE/SC); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

A metodologia adotada por Santa Catarina foi elaborada com base no estudo do modelo de distribuição do ICMS Educação do Ceará, assim como nas propostas de outros estados, como São Paulo e Rio Grande do Sul. A intenção era criar um modelo próprio que aproveitasse os pontos fortes e descartasse as desvantagens das outras metodologias observadas. Segundo o relatório de proposta da metodologia do ICMS Educação, elaborado pelo Tribunal de Contas<sup>3</sup>, a principal inovação em relação aos modelos de outros estados é a integração de múltiplas dimensões da qualidade educacional. O modelo vai além da simples avaliação de proficiência dos alunos, incluindo outras perspectivas do que se pode entender como qualidade da educação. Essas perspectivas abrangem características da gestão escolar, dos profissionais da educação, da infraestrutura das escolas, do acesso às escolas e outras variáveis de contexto socioeconômico, utilizando como base os microdados do Censo Escolar. (SANTA CATARINA, 2022b).

Representação da metodologia, resultante da atividade do Grupo de Trabalho, apresentando o cálculo sob 2 óticas:

- ÓTICA DAS ESCOLAS: composta pelas variáveis que chegam ao nível das instituições de ensino, resultando no IQESC (Indicador de Qualidade das Escolas de Santa Catarina) e representa 95% do repasse. A variável chamada “Esforço Observado” inclui resultados de proficiência<sup>4</sup>, taxas de participação, abandono e

---

<sup>2</sup> A portaria apresenta-se como uma primeira tradução da Política do ICMS Educação em Santa Catarina, ela foi anterior a Lei, e foi responsável pela elaboração da metodologia. Posteriormente a publicação da Lei nº 18.489 (SANTA CATARINA, 2022a), o Decreto nº 2.157 (SANTA CATARINA, 2022c), foi instituído para regulamentar o art. 3º da Lei nº 18.489, de 2022, que dispõe sobre a instituição de comissão responsável para produção e apuração do índice “ICMS Educação”.

<sup>3</sup> SANTA CATARINA (2022b)

<sup>4</sup> Santa Catarina ainda não possui um sistema próprio de Avaliação em Larga Escala, a maioria das escolas utilizam o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) (SANTA CATARINA, 2022b). Realizado desde 1990, o SAEB passou por uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos ao longo das edições. Segundo BRASIL (2023), ele se caracteriza por um conjunto de avaliações externas em larga escala, que

aprovação dos alunos. Já o “Esforço Não Observado” faz referência a fatores que afetam diretamente a qualidade de aprendizado, mas que não são diretamente mensuráveis pelas variáveis existentes, eles são traduzidos através dos chamados “resíduos de regressão”. Conforme o relatório do TCE/SC, alguns exemplos desses fatores seriam: um ambiente escolar salubre, relação aluno professor, segurança no entorno da escola, qualidade da merenda, uma Associação de Pais e Professores atuante, entre outros. O contexto socioeconômico é tratado individualmente por meio do índice socioeconômico das escolas<sup>5</sup> (INSE), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para evitar que o contexto socioeconômico prejudique a transferência de recursos, as escolas com menores índices recebem maior repasse (SANTA CATARINA, 2022b).

- ÓTICA DOS MUNICÍPIOS: resultante das variáveis em nível municipal, a saber, cumprimento da Meta 6A do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>6</sup> dentro da rede municipal de ensino e Taxa líquida de atendimento, que equivale ao número de matrículas em creche somada a pré-escola, dividida pelo número da população de 0 a 5 anos do município, incluindo a rede privada, representando 5% do valor do repasse.

Em relação ao Estado do Paraná, a Lei Complementar nº 249 de 23 de agosto de 2022 é quem define os critérios para os índices de participação dos municípios na cota-parte do ICMS (PARANÁ, 2022). Referente ao índice educacional, denota em seu artigo 1º, inciso III, que 10% da cota-parte municipal do ICMS a contar de 2023, será “*proporcional a indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos, segundo informações atualizadas fornecidas pela Secretaria de Estado da Educação - SEED;*” (PARANÁ, 2022). Esta legislação também estabelece

---

permitem ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes.

<sup>5</sup>O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), utiliza como base os resultados do questionário dos alunos do SAEB, e tem como objetivo contextualizar os resultados obtidos em avaliações e exames aplicados pelo INEP na educação básica (BRASIL,2023).

<sup>6</sup> De acordo com o relatório do TCE/SC (SANTA CATARINA, 2022b) “A Meta 6A do Plano Nacional de Educação (PNE) diz que 25% dos alunos da rede pública devem estar matriculados em jornada em tempo integral; a taxa de atendimento da Meta 1 equivale a divisão entre a soma das quantidades de matrículas líquidas de crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos no numerador com a população do município referente a esta mesma faixa etária no denominador. Uma observação importante: a Meta 6A do PNE considera todos os alunos da educação básica pública em seu cálculo, mas na presente metodologia, considera-se para cálculo desta meta somente a rede municipal pública, por isso, quando a Meta 6A for mencionada neste relatório, está-se na verdade falando em uma adaptação da mesma”.

que os indicadores e critérios mencionados no inciso III sejam fixados por lei ordinária em até 120 (cento e vinte) dias. Assim, a Lei nº 21.359 de 5 de janeiro de 2023, em seu anexo único, trouxe essa determinação (PARANÁ, 2023a). Os critérios e indicadores utilizados para compor o percentual referente às melhorias educacionais são compostos por quatro elementos principais, como descritos no Quadro 1.

**Quadro 1 Indicadores e Critérios Educacionais Lei nº 21.359**

INDICADOR	DESCRIÇÃO
INDICADOR SOCIAL	Este índice é formado pelos resultados do SAEB (apenas 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), evolução em comparação com o índice anterior e a taxa de aprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A nota 4,5 no SAEB é o mínimo considerado “inicialmente suficiente” pedagogicamente
ALFABETIZAÇÃO	Este indicador é medido pelos resultados alcançados pelos estudantes dos 2º e 5º anos das redes municipais no SAEB ou SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná), incluindo a taxa de participação de no mínimo 80% dos alunos e a evolução dos resultados em relação aos anos anteriores. A nota 3,62 é o mínimo considerado “inicialmente suficiente”
EDUCAÇÃO INTEGRAL	Este critério é avaliado pelo crescimento das matrículas em tempo integral nas redes municipais em relação ao ano anterior, com base nos dados do Censo Escolar
FATOR SOCIAL	Este fator é determinado pelo Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das escolas das redes municipais, conforme divulgado pelo INEP

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em PARANÁ (2023a)

Já o Decreto nº 2.201 de 25/05/23 (PARANÁ, 2023b), estabelece o modo de utilização dos indicadores educacionais (Quadro 1), conceituando seus indicadores e pré-definindo o peso de cada indicador para inseri-los no algoritmo de cálculo do Índice de Qualidade da Educação Paranaense (IQEP), que será utilizado na composição do cálculo da cota-parte do ICMS.

Ainda, nos desdobramentos da legislação paranaense, temos a Resolução da Secretaria da Educação nº 3.285 de 29/05/2023<sup>7</sup>, e seus anexos que detalham a

<sup>7</sup> PARANÁ (2023c)

metodologia e contextualizam os indicadores e as metas educacionais para apuração do IQEP. Importante salientar que para cada indicador, existe uma “*meta a ser alcançada*” (Anexos II, IV e V da Resolução GS/Seed nº 3.285/2023), com base no resultado do ano anterior, e com isso delimitou-se uma taxa de crescimento constante para os indicadores avaliados (PARANÁ, 2023c).

No Anexo I da Resolução nº 3.285 (PARANÁ, 2023c), temos uma descrição mais abrangente da metodologia de cálculo do IQEP, composto pelos indicadores apresentados nas legislações:

**Indicador Social/Ensino (IE):** tem o peso de 50% e segundo a metodologia: “*é constituído pelos avanços de aprendizagem e a progressão de estudantes no ensino fundamental*” e tem como objetivo: “*promover o acesso e o aprendizado ao reconhecer o direito fundamental à educação de qualidade e possibilitar o monitoramento da qualidade da educação pela sociedade*” (Anexo I da Resolução GS/Seed nº 3.285/2023)”.

**Indicador de alfabetização (ALF):** tem o peso de 30%, e de acordo com a metodologia: “*tem como objetivo promover o aprendizado e a equidade ao reconhecer o direito dos estudantes de aprender a ler e escrever na idade certa*” (Anexo I da Resolução GS/Seed nº 3.285/2023).

**Indicador de Educação Integral (INT):** tem peso de 10%, faz referência a ampliação de matrículas em tempo integral, e tem como objetivo: “*promover a equidade, ao reconhecer o direito dos estudantes de permanecer maior tempo na escola e ter oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais*” (Anexo I da Resolução GS/Seed nº 3.285/2023).

**Fator Social (FS):** tem peso de 10% e é determinado através do Indicador de Nível socioeconômico (INSE) total da rede municipal em relação à média estadual (Anexo I da Resolução GS/Seed nº 3.285/2023).

No Rio Grande do Sul, a Lei nº 15.766 de 20 de dezembro, de 2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021), traz em seu artigo 1º, inciso II, alínea a, que a Participação no Rateio da Cota-Parte da Educação (PRE), será de 10% no primeiro ano, e aumentará progressivamente, chegando a 17% em 2028. A PRE é composta pelo Índice Municipal de Qualidade na Educação do Rio Grande do Sul (IMERS), população do município, nível socioeconômico dos educandos e pelo número de matrículas no ensino fundamental da rede municipal.

Posteriormente, tivemos o Decreto nº 56.679, de 5 de outubro de 2022 (RIO GRANDE DO SUL, 2022a), que instituiu o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS). No §1º de seu art. 1º temos que:

§ 1º O SAERS tem como objetivo diagnosticar o desempenho de estudantes das redes públicas estadual e municipais do Estado, em diferentes etapas e níveis de escolaridade, avaliando áreas do conhecimento e/ou componentes curriculares, para que os resultados possam subsidiar a implementação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a **melhoria da qualidade da educação no território estadual**. (RIO GRANDE DO SUL, 2022a, grifo nosso)

A partir dos resultados das provas anuais do SAERS é que será contabilizado o IMERS para fins de cálculo do Rateio da Cota-Parte do ICMS (PRE). Significativo atentar para o que diz os §§ 3º, 4º e 5º, do inciso II, artigo 3º, daquele decreto:

§ 3º Os estudantes incluídos no atendimento educacional especializado participarão das avaliações, garantindo-se-lhe os apoios necessários para a realização dos testes, sendo encargo da escola a confirmação das devidas informações destas necessidades.

[...]

§ 5º Os estudantes diagnosticados com deficiência intelectual - DI, desde que comprovada por laudo, poderão realizar os testes de avaliação, **contudo os resultados não serão computados na proficiência agregada do SAERS, nem para o cálculo utilizado no cômputo do IMERS**. (RIO GRANDE DO SUL, 2022a, grifo nosso)

Segundo a Nota Técnica elaborada pelo Departamento de Economia e Estatística, da Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão (RIO GRANDE DO SUL, 2022b), que dispõe sobre a metodologia de cálculo do IMERS e da PRE, verifica-se a importância do modelo cearense como inspiração para a metodologia gaúcha e destacam-se alguns pontos semelhantes como: avaliação própria anual, percentual da taxa de aprovação nas etapas de ensino e de abstenção no sistema de avaliação e a utilização de nível de proficiência e evolução ao longo do tempo para mensurar a qualidade de ensino dos municípios. Dentre as principais diferenças entre os dois modelos, temos as adaptações que se fizeram necessárias tendo em vista que no Rio Grande do Sul temos um elevado percentual de participação da rede estadual no ensino fundamental, diferente do que ocorre no Ceará, além disso, optou-se por destinar para municípios com os mesmos índices de qualidade educacional, montantes maiores aos municípios mais populosos, com mais matrículas e com um maior número de alunos em situação vulnerável. O

IMERS também levará em conta a evolução dos indicadores em relação aos últimos três anos avaliados, quanto maior o aumento ou redução nestes índices, maior será o impacto na evolução. O documento ainda denota que “*esse mecanismo foi desenhado para que os municípios sejam incentivados a permanecer com qualidade elevada, uma vez que tenham obtido esse patamar*” (RIO GRANDE DO SUL, 2022b).

Encerrando este panorama legislativo, temos um desdobramento do Decreto nº 56.679, que resultou na Portaria nº 240/2022 (RIO GRANDE DO SUL, 2022c), onde observamos em seu artigo 3º:

Art. 3º Os estudantes incluídos no atendimento educacional especializado participarão das avaliações sempre acompanhados de aplicador externo e com os apoios necessários para a realização dos testes, sendo encargo da escola a confirmação das devidas informações destas necessidades.

§ 1º Os estudantes diagnosticados com deficiência intelectual - DI, desde que comprovada por laudo, poderão realizar os testes de avaliação, **contudo os resultados não serão computados na proficiência agregada do SAERS, nem para o cálculo utilizado no cômputo do IMERS.**

§ 2º Os estudantes diagnosticados somente com deficiência motora/física, desde que não sejam diagnosticados com deficiência intelectual ao mesmo tempo, poderão realizar os testes de avaliação e terão os seus resultados computados na proficiência agregada do SAERS, bem como para o cálculo utilizado no cômputo do IMERS, e estarão sujeitos às mesmas condições de aplicação dos demais estudantes.

**§ 3º As demais deficiências como: Baixa Visão, cegueira, surdocegueira, surdez/deficiência auditiva, múltipla, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação poderão realizar os testes de avaliação, contudo os resultados não serão computados na proficiência agregada do SAERS, nem para o cálculo utilizado no cômputo do IMERS. (RIO GRANDE DO SUL, 2022c, grifo nosso).**

É nesta trama de legislações e suas ramificações, bem como nas avaliações em larga escala, que se darão nossos futuros apontamentos e discussões. Primeiramente, é importante ressaltar a relevância dessa medida no que se refere ao financiamento da educação pública. No entanto, é importante realizar uma análise contínua, discussão e revisão das consequências práticas das políticas públicas em cenários locais, especialmente no que tange às implicações de se associar incentivos financeiros aos resultados das avaliações, com a expectativa de que a avaliação gere concorrência e que esta se traduza em aumento da qualidade educacional. Ball, Maguire e Braun (2016) alertam para os possíveis impactos não previstos durante a elaboração das políticas educacionais. Ademais, é nos contextos

locais, especialmente na esfera municipal, que as decisões dos gestores concretizarão as proposições políticas. Apresentamos, então, a questão da inclusão escolar dos alunos que são público-alvo da Educação Especial como um dos elementos do contexto educacional que apresentará riscos e desafios à sua plena efetivação, a partir da vinculação de repasses financeiros aos municípios relacionados a políticas de rendimento e indicadores educacionais.

### **Considerações sobre os 3 modelos de ICMS Educacional e impactos sobre o alunado público-alvo da Educação Especial**

Observamos nos três modelos de aferição da cota-parte municipal, avaliações em larga escala sendo utilizadas como métrica de qualidade educacional. Nos estados do Rio Grande do Sul e Paraná, as avaliações em larga escala constituem a maior parte do índice de qualidade educacional, já o modelo catarinense destaca-se nacionalmente pela menor relevância referida aos exames de proficiência, contudo, avaliações em larga escala, mesmo quando utilizadas como unidade de análise, nos trazem diferentes aspectos a serem considerados. A forma como se constituem estas avaliações, centradas num padrão avaliativo e classificatório, priorizam a homogeneidade sobre os processos de aprendizagem. Conforme Marin e Braun (2018), provas de proficiência representam uma atividade docente que necessita observação sistemática e processual sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes de modo geral. E nestes movimentos, ao encontramos estudantes que apresentam especificidades em seu desenvolvimento, o contexto das avaliações geram problematizações. Salientamos, que a intenção do nosso trabalho não almeja investigar de que forma estas avaliações serão efetivadas ou adaptadas ao público da Educação Especial, mas sim entender de que forma ideias que possivelmente marginalizam, emergem quando da vinculação excessiva do resultado em avaliações frente a melhoria de qualidade da educação.

Compreendemos que as avaliações consistem em uma ferramenta importante, que nos trazem um panorama da atividade educacional, porém o peso que este tipo de instrumento impõe sobre a comunidade escolar, trazendo competição, comparação e ideais de performatividade, comprometem de forma significativa os processos de aprendizagem. Ao considerarmos a especificidade do

alunado da Educação Especial, reafirma-se a propensão que as AELE's possuem em reforçar as desigualdades, agindo em desacordo com às políticas de educação inclusiva e especial, gerando ainda mais exclusão.

Nesta arena de interpretações e traduções destas políticas, outro ponto a se considerar, são as AELE's dentro do ICMS Educação como um instrumento contábil que vincula repasses financeiros aos municípios. Sabemos que o montante transferido aos municípios, poderá ser utilizado discricionariamente pela administração municipal, assim poderemos encontrar a pressão por parte dos gestores escolares e municipais e a responsabilização de toda a cadeia educacional, principalmente ao nível das escolas, onde professores e alunos terão que “dar conta” da política. Todo este movimento vai ao encontro dos pressupostos da TAP, principalmente quando nos voltamos ao contexto da prática, no qual muitas vezes temos um afastamento do sentido da política inicial com efeitos impensados na sua formulação, já que as razões objetivas causam entraves e limitações para a prática pedagógica.

Tanto a metodologia gaúcha quanto a catarinense nos trazem o modelo cearense como um caso de sucesso que inspirou a construção dos paradigmas de cálculos nestes Estados. O relatório catarinense ainda nos traz que foi a experiência cearense uma das motivações da promulgação da EC108/2020 e aqui cumpre-nos destacar um importante estudo conduzido por Passone e Araújo (2020) que sinaliza para a invisibilidade dos alunos público-alvo da Educação Especial no sistema de avaliação estabelecido no Estado do Ceará, com enfoque para um dispositivo normativo que deduz do cálculo da avaliação (SPAECE), alunos com deficiência, desde que comprovado por laudo médico. Dispositivo semelhante foi encontrado como consequência do Decreto nº 56.679 no estado do Rio Grande do Sul, onde a Portaria nº 240/2022 (citada com grifo neste artigo), nos apresenta que apenas alunos com deficiência motora/física, desde que não diagnosticado com deficiência intelectual não terão seus resultados excluídos do cômputo, nas demais deficiências especificadas, os alunos até poderão realizar as provas, porém seus resultados não farão parte da proficiência no SAERS nem da mensuração do IMERS (RIO GRANDE DO SUL, 2022c). Estas informações nos demonstram o quanto este assunto se torna um campo complexo e segundo nos alertam Passone e Araújo (2020):

Uma visão política-pedagógica que busque submeter o sujeito à lógica da rentabilidade do desempenho, em que nada mais na escola dependa de um sentido outro o qual não seja aquele que se produz como valor de troca, implica pensar em certos aspectos sociais altamente valorizados, como o individualismo, a competição e a produtividade, em detrimento de outros valores, no seio mesmo do cotidiano escolar. Tal visão captura os agentes escolares num anseio de classificar, avaliar e contabilizar a produção escolar dos estudantes. Certamente uma marca da pedagogia do controle e dos excessos, a qual nada tem a ver com o ato educativo “humanizante” e com o direito à educação.

Além destas inferências, em relação às características excludentes e invisibilizadora das AELE’s, cumpre-nos alertar sobre o possível fomento de um mercado privado de “soluções educacionais”, encontrado em um estudo realizado por Reinig e Mendes (2023), que destaca um conjunto de produtos e serviços oferecidos aos gestores públicos, que prometem melhorar o desempenho da rede municipal da educação em relação aos indicadores educacionais, e que acabam por inviabilizar os movimentos de inclusão, quando cria-se através destas “soluções” uma expectativa mercantil que modifica a relação de diálogo entre os atores, excluindo aqueles que não contabilizam para que o mercado privado chegue a seus objetivos.

Por fim, devemos salientar a importância de abordarmos a questão da “equidade”, trazida à letra da EC108/2020 e a forma como ela se traduz nos desdobramentos legislativos, pois a definição de equidade não aparece de forma explícita, nem muito clara, tanto na EC quanto nas legislações estaduais<sup>8</sup>, em nossas observações legislativas, equidade tem se aproximado da redução das desigualdades nos resultados das avaliações, nos diferentes níveis socioeconômicos dos alunos submetidos às provas de proficiência. No Estado do Paraná, a Resolução nº 3.285/23 (PARANÁ, 2023c) também nos traz a palavra equidade, ao descrever os objetivos de seus indicadores, onde a equidade seria promovida através do reconhecimento do direito aos estudantes aprenderem a ler na idade certa e no direito de permanecerem mais tempo na escola. Para fins de contextualização, a Emenda Constitucional 108/2020, além de alterar a distribuição

---

<sup>8</sup> Observamos que a Emenda Constitucional 108/2020 dispõe claramente na nova redação de seu artigo 158, inciso II, parágrafo único, a obrigação de lei estadual distribuir a cota-parte municipal “*com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos*”, nos estados do Paraná e Santa Catarina, tal medida está expressa, *ipsis litteris* demanda a Emenda Constitucional 108/2020, no Rio Grande do Sul, a Lei nº 15.766 (RIO GRANDE DO SUL, 2021), considera apenas o nível socioeconômico dos educandos, não cita a palavra equidade, nem mesmo nos decretos que regulamentam a Lei.

da cota-parte municipal do ICMS, constitui um marco histórico no que diz respeito ao financiamento da educação pública, pois também é responsável pelo aprimoramento e transformação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em um mecanismo permanente de financiamento da educação básica.

Dentre os dispositivos trazidos pelo “Novo Fundeb”, por ter maior relevância neste estudo, enfatizamos o VAAR (Valor Aluno Resultado)<sup>9</sup>, onde as redes públicas de ensino, cumprindo as condicionalidades de melhoria de gestão e alcançando a evolução de indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, serão contempladas com este repasse. A Lei Federal nº 14.113 (BRASIL, 2020b), que regulamenta o Novo Fundeb, especifica em seu art. 14, as cinco condicionalidades para distribuição do VAAR, neste artigo destacamos 2 condicionalidades : a que exige a *“redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;”* (art. 14, § 1º, III), e a condicionalidade que exige legislação estadual do ICMS Educação, em execução e que abarque a melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos (art. 14, § 1º, IV).

Nosso ponto de ressalva aqui, são novamente as avaliações em larga escala, que em nível federal, irão balizar a aferição da redução das desigualdades educacionais. Ainda, no §2º, inciso I, da Lei nº 14.113, encontraremos o uso do termo “equidade de aprendizagem” como forma de ponderação nos cálculos dos avanços educacionais que serão avaliados através do SAEB (BRASIL, 2020b). Outro dispositivo legal que merece nossa atenção é o movimento trazido pela Lei nº 14.276 (BRASIL, 2021), onde a medida de “equidade de aprendizagem”, considerará em seu cálculo, *“peso maior na pontuação nos diferentes grupos de nível socioeconômico e de raça e dos estudantes com deficiência em cada rede pública”*. Ou seja, os alunos da educação especial, que submetidos ao SAEB, apresentarem evolução em suas notas, representarão um peso maior no repasse do VAAR, e aqui encontramos novamente a expectativa que a métrica das avaliações configure

---

<sup>9</sup> VAAR: sua complementação é vinculada ao atendimento das condicionalidades e melhoria nos indicadores, trazidas pelo artigo 14 da Lei nº 14.113(BRASIL,2020b);

melhoria no nível de “equidade de aprendizagem”. Assim chamamos a atenção para qual definição de equidade estamos trabalhando?

A equidade/redução de desigualdades delimitada apenas por resultados de AEE's, podem constituir uma visão simplista e superficial do que realmente se entende por equidade, conferindo pouca efetividade em sua política de indução. As demandas homogeneizantes das AEE's encontram-se muito distantes do movimento de inclusão escolar, que advoga em respeito às diferenças e a adoção de processos de aprendizagem e capacidades de cada aluno.

Quando se fala em equidade isso quer dizer “justiça social”, quer dizer que não podemos mais olhar a “igualdade de oportunidades” como se olhava há anos atrás, isto é, dar o mesmo a todos. Hoje sabemos que a equidade, a justiça social, pressupõe que o que se oferece seja compatível com as características e possibilidades de quem recebe. Por isso, aceitar que a equidade é um valor educativo renega a procura da homogeneidade,[...] (David Rodrigues em entrevista à SOFIATO e ANGELUCCI, 2017).

### **Considerações Finais**

As transformações trazidas pela Emenda Constitucional 108/2020, traduziram-se de várias formas em cada estado da Federação, assim como pudemos observar especificamente ao comparar os três modelos de ICMS Educacional. E a resposta a esta política nos municípios, também se apresentará de forma distinta, pois os contextos são múltiplos. Muitas vezes encontraremos em um mesmo município, escolas com realidades muito diferentes, e aqui cabe ressaltar a lógica de cálculo do modelo catarinense, que se destaca por avaliar as diferentes características ao nível das escolas, como uma forma de tentar retratar a realidade escolar dos alunos, influenciando nos resultados das proficiências.

Todo este movimento em torno do financiamento educacional, é de extrema valia, porém existem pontos sensíveis na tradução destas políticas, que merecem ser apreciados de forma mais cautelosa. Em nenhum dos três modelos, verificamos a existência de algum critério que considerasse especificamente o alunado da educação especial, ou que valorasse o esforço trazido pelos municípios/escolas no processo de inclusão e aprendizagem deste público específico. O que encontramos foi um mecanismo legal de invisibilização desses sujeitos no Estado do Rio Grande do Sul. A crença exacerbada na existência de critérios mensuráveis de qualidade da educação, nos fazem refletir sobre o apagamento e a marginalização dos alunos

público-alvo da educação especial. A padronização de “metas” e resultados considerados “adequados”, em nada se relacionam com o ideário da educação inclusiva, pautado pelo respeito às diferenças e os diferentes ritmos e formas de aprendizagem desses alunos.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAINARDES, J. Introdução. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11- 18.

BALL, S.J., MAGUIRE, M. BRAUN, A. **Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022012005000006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 108**, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do ICMS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 ago. 2020a. Seção 1, p. 5.

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

BRASIL. **Lei n. 14.276, de 27 de dezembro de 2021**. Altera a Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Saeb 2021: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2023.

CEARÁ. Portaria n. 998/2013-GAB. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2018. Disponível em:

<https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2015/12/portaria0998.pdf> Acesso em: 24 de set. de 2023.

DRABACH, Nadia Pedrotti; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, v. 16, n. 33, p. 221-248, jul./dez. 2014.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon (orgs.). **Leituras sobre Pesquisa em Política Educacional e Teoria da Atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022.

MAINARDES, Jefferson & STREMEL, Silvana. (2015). **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas** - Lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias. DOI: [10.13140/RG.2.1.1096.6483](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1096.6483)

MARIN, M.; BRAUN, P. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 63, p. 1009–1024, 2018. DOI: 10.5902/1984686X33103. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33103> . Acesso em 13 de novembro de 2023.

MENDES, G. M. L.; SEGABINAZZI, M. Incluir, comparar e competir: serviços de avaliação externa em larga escala e inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 31, n. 63, p. 849–862, 2018. DOI: 10.5902/1984686X33104.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33104>. Acesso em: 10 out 2023.

PARANÁ. Lei Complementar n. 249, de 23 de agosto de 2022 (republicada). Estabelece critérios para os Índices de Participação dos Municípios na cota-parte do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, n. 11.246, 24 ago. 2022.

Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=270797&indice=1&totalRegistros=1&dt=1.5.2023.12.2.50.367> . Acesso em: 11 de nov.de 2023.

PARANÁ. Lei n. 21.359, de 5 de janeiro de 2023. Estabelece os indicadores e critérios previstos no inciso III do art. 1º da Lei Complementar nº 249, de 23 de agosto de 2022. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, n. 11.332, 5 jan. 2023a. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=279189&indice=4&totalRegistros=207&anoSpan=2023&anoSelecionado=2023&mesSelecionado=0&isPaginado=true> . Acesso em: 09 de set. de 2023.

PARANÁ. Decreto n. 2.201, de 25 de maio de 2023. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, n. 11.426, 25 mai. 2023b. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=295757&indice=1&totalRegistros=1&dt=10.11.2023.20.18.33.964> . Acesso em: 09 de set. de 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - SEED. Resolução n. 3.285/2023. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, n. 11.429, 30 mai. 2023c. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=296435&indice=1&totalRegistros=1&dt=1.5.2023.12.4.35.519> . Acesso em: 09 de set. de 2023.

PASSONE, E.; ARAÚJO, K. H. Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.50, n. 175, p. 136–159, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6824>. Acesso em 12 de agosto de 2023.

PLETSCH, M.D.; MENDES, G. M. L.. Entre políticas e práticas: os desafios da educação inclusiva no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n. 27, mar. 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2003/1572>. Acesso em 28 de maio de 2015.

REINIG, M. S.; LUNARDI-MENDES, G. M. Do mercado do sucesso ao sucesso de um mercado: soluções educacionais, avaliação e inclusão escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e257405, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/214465/196665> Acesso em 11 de dezembro de 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n.15.766, de 20 de dezembro de 2021. Dispõe sobre parcela do produto da arrecadação do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS – pertencente aos municípios. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, n. 251, 21 dez. 2021. Disponível em: <https://secweb.procergs.com.br/doi/public/downloadDiario/diario-download-form.xhtml?dataPublicacao=2021-12-21&nroPagina=5> . Acesso em: 11 de dez. de 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 56.679, de 5 de outubro de 2022. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, n. 192, 6 out. 2022<sup>a</sup>. Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2056.679.pdf> Acesso em: 09 de set. de 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. Departamento de Economia e Estatística. Nota Técnica n. 61, de 20 de julho de 2022b. O modelo de distribuição de recursos do ICMS municipal a partir de critérios educacionais: metodologia dos indicadores IMERS e PRE. Disponível em: <https://dee.rs.gov.br/upload/arquivos/202207/20160637-nt-61.pdf> . Acesso em: 09 de set. de 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Portaria n. 240/2022, de 21 de outubro de 2022. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, n. 202, 21 out. 2022c. Disponível em: [https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=783887&fbclid=IwAR1IhDgF5frpRtCV3igr4U\\_VfeguxTgiA4LGCeXvJa6-V6SGIH355iCRrlw](https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=783887&fbclid=IwAR1IhDgF5frpRtCV3igr4U_VfeguxTgiA4LGCeXvJa6-V6SGIH355iCRrlw) . Acesso em: 12 de ago. de 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Portaria n. 1587/2021, de 28 de junho de 2021. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, n. 21.551, 29 jun. 2021. Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2021/20210629/Jornal/2677.pdf> . Acesso em 12 de agosto de 2023.

SANTA CATARINA. Lei n. 18.489, de 22 de agosto de 2022. Dispõe sobre a repartição do produto da arrecadação do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) pertencente aos Municípios, nos termos da alínea “a” do inciso II do caput e do § 3o do art. 133 da Constituição do Estado, e estabelece outras providências. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, n. 21.841, 23 ago. 2022a. Disponível em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2022/18489\\_2022\\_lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2022/18489_2022_lei.html) . Acesso em 11 de dez. de 2023.

SANTA CATARINA. Tribunal de Contas do Estado. LEV 22/80036791. Relatório da Metodologia. 2022b. Disponível em: [https://www.tcesc.tc.br/sites/default/files/2022-07/Relatorio\\_Metodologia\\_ICMS\\_Educao.pdf](https://www.tcesc.tc.br/sites/default/files/2022-07/Relatorio_Metodologia_ICMS_Educao.pdf) . Acesso em 12 de ago. de 2023.

SEGABINAZZI, M. **De um texto às suas diferentes traduções: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Belford Roxo RJ e Florianópolis, SC.** 2015. 142p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOFIATO, C. G.; ANGELUCCI, C. B. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 283–295, jan. 2017.