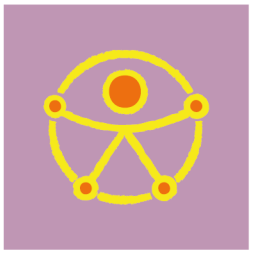


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CADERNO DE GESTÃO

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

FICHA TÉCNICA

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO – MEC
Leonardo Barchini

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI/MEC
Zara Figueiredo

COORDENAÇÃO DO PROJETO E ORGANIZAÇÃO EDITORIAL
Marina Pan Chacon Liberman
Bruno de Castro Rozenberg

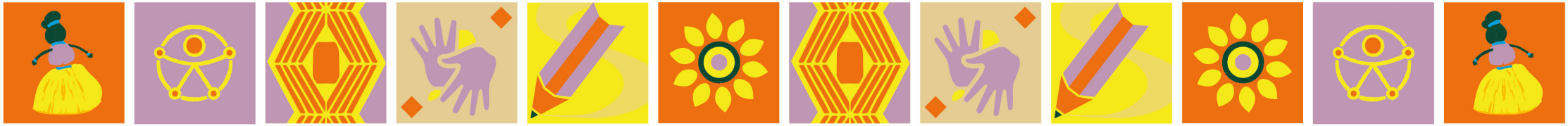
AUTORES
Maria Páscoa Sarmento de Sousa
Fernanda Marques
Natália Sátyro
Eloisa Vidal
Sofia Lerche Vieira
Lauana Simplicio
Cléa Maria da Silva Ferreira
Daniella Rocha Magalhães
Elvio Cotrim
Julia Ribeiro
Lara Simielli
Carolina Campos
Maria Luiza Alessio
Renata Grinfeld
Ana Lorena Bruel
Valéria Lopes

REVISÃO CRÍTICA
Bruno de Castro Rozenberg
Caio de Oliveira Callegari
Emília Lucy Nogueira Marinho
Flávia Costa Oliveira
Guilherme Ferreira Soares
Karoline Belo
Lucas Fernandes Hoogerbrugge
Maria Angélica Paixão Frazão
Maria Páscoa Sarmento de Sousa
Marília de Pádua Carvalho Dantas
Marina Pan Chacon Liberman

APOIO TÉCNICO
Alice Pinheiro Cravo
Aline Fernandes de Paula Freitas
Arthur Eduardo de Oliveira Morais
Jaqueline Vitoria Leite Novoletti
Ludmila Soares Toledo

DESIGN E DIAGRAMAÇÃO
Arthur Eduardo de Oliveira Morais
Renato Carbone (Raf Editoria)

REVISÃO TEXTUAL
Carmen Nascimento
Mauro de Barros



Direitos Autorais

© Ministério da Educação, 2026.

Este documento pode ser reproduzido e distribuído, no todo ou em parte, desde que citada a fonte.
Proibida a comercialização.

Sumário executivo

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade que visa garantir uma formação escolar plural aos estudantes quilombolas residentes em áreas rurais e urbanas, fundamentando-se na **valorização dos conhecimentos produzidos em cada território, da memória coletiva, dos saberes tradicionais e da oralidade**. Sua oferta, portanto, visa promover nos estudantes o fortalecimento do sentimento de pertencimento e a construção do conhecimento sobre seus contextos histórico, territorial, social, econômico, religioso e cultural, valorizando suas identidades e trajetórias.

Um dos pilares da Educação Escolar Quilombola é a **gestão da participação social**, o que significa que os entes federativos devem instituir diversas instâncias de consulta, diálogo e controle social para que a formulação e a implementação da modalidade sejam feitas em parceria com os movimentos quilombolas locais. Esse alinhamento é fundamental para que a oferta educacional responda às necessidades e expectativas das comunidades quilombolas. Cabe destacar, ainda, o **aumento do fechamento de escolas quilombolas** e dos processos de deslocamento forçado nos últimos anos, o que constitui um dos principais desafios enfrentados hoje pela modalidade. Por isso, recomenda-se aos gestores um olhar e diálogo atentos às necessidades dessa população, de modo a assegurar a garantia do direito à educação.

Outro desafio ao qual as redes devem estar atentas é a **multisseriação na Educação Escolar Quilombola (EEQ)**, que demanda orientações específicas para o planejamento, a organização de estruturas de ensino, o uso de materiais didáticos e as metodologias pedagógicas. Por fim, recomenda-se que as redes formulem estratégias específicas de **seleção e de alocação de profissionais**, incentivando que gestores, docentes, técnicos administrativos, entre outros, sejam prioritariamente pessoas quilombolas. Esse passo impacta diretamente no processo de consolidação da modalidade.

A seguir, apresentamos de forma sintética alguns destaques das recomendações para cada dimensão da gestão educacional. Convidamos, contudo, à leitura atenta de cada capítulo para ampliar a compreensão e identificar os caminhos possíveis para a sua rede.

RELAÇÕES FEDERATIVAS

O regime de colaboração entre União, Distrito Federal, estados e municípios é fundamental para a boa execução de políticas educacionais em um país descentralizado.

O Capítulo 4 aborda a importância de as redes aderirem à Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) passando pelo funcionamento da sua governança e o papel das diversas instâncias nacionais e territoriais. É preciso, inicialmente, mapear as demandas dos diferentes territórios quilombolas, organizar a oferta educacional e, na sequência, mobilizar assistência técnica e financeira da União, o que pode ser feito por meio de instrumentos como o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por exemplo.

PLANEJAMENTO

O planejamento das redes e das escolas deve se basear nos modos de organização das próprias comunidades quilombolas

O Capítulo 5 apresenta a importância do planejamento estratégico como um processo contínuo da gestão. No caso da Educação Escolar Quilombola, ele deve ser orientado para responder a características específicas, como a multisseriação, o transporte adequado aos diferentes territórios, os contextos étnicos, ambientais e socioterritoriais, a alternância pedagógica etc. Outro ponto é articular o planejamento da rede (diagnósticos, planos de ação e implementação, monitoramento e avaliação, planejamento escolar etc.) com as necessidades específicas de cada unidade escolar.

FINANCIAMENTO

O mapeamento das demandas das comunidades quilombolas e a compreensão dos custos reais da oferta dessa modalidade são os primeiros passos para estruturar um planejamento orçamentário que possibilite uma educação mais justa e equitativa

O Capítulo 6 explica a arquitetura do financiamento da educação, com especial foco nas vinculações de recursos, nos programas federais suplementares, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e na complementação da União. Em 2024, houve um avanço com o aumento do fator de ponderação do Fundeb, elevando os repasses de recursos para essa modalidade. No caso das Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas, o capítulo evidencia que o PDDE Água e Campo é um programa fundamental para a descentralização de recursos para as escolas, incluindo verbas para garantir o abastecimento de água potável, o esgotamento sanitário e melhorias na infraestrutura física.

Além da redistribuição de recursos, essa seção traz a discussão de equidade no planejamento e na gestão orçamentária.

MATRÍCULA E COMPOSIÇÃO DE TURMAS

As redes devem criar mecanismos para facilitar o processo de matrícula, oferta e enturmação, de modo a garantir os direitos educacionais e acolher as trajetórias plurais dos estudantes

O Capítulo 7 mostra que o processo de matrícula e de organização de turmas são processos pedagógicos, com alto grau de autonomia no nível das redes e das escolas, que determinam a concretização dos direitos educacionais. Para tornar a oferta mais justa, existem alguns caminhos que podem ser seguidos, como flexibilidade documental para o momento da matrícula, busca ativa como procedimento permanente da política educacional e com participação qualificada das associações quilombolas e critérios próprios de enturmação. Também é importante a articulação com outras secretarias e programas para garantir acesso e permanência, reconhecendo que as barreiras perpassam dimensões sociais, territoriais, econômicas, étnicas e raciais.

ALOCAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A distribuição equitativa e estratégica dos profissionais da educação é peça-chave para garantir uma oferta educacional de qualidade no âmbito da Educação Escolar Quilombola

O capítulo 8 evidencia a heterogeneidade na alocação de professores com formação adequada, tanto em termos regionais quanto entre modalidades educacionais. Nesse sentido, é recomendado que a rede estabeleça incentivos financeiros e não financeiros para atrair e reter professores melhor formados para escolas de difícil lotação ou alta vulnerabilidade. Para garantir mais equidade educacional, essa alocação pode ser centralizada na rede, articulando o seu planejamento de acordo com as necessidades específicas de cada território e levando em conta a seleção e alocação de profissionais quilombolas.

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

As formações continuadas devem estar vinculadas aos principais desafios e lacunas das redes educacionais, evidenciados pelas avaliações e pelo diálogo contínuo com as escolas

O Capítulo 9 aponta que a formação é um processo contínuo, que deve ocorrer de forma regular no contexto de trabalho. Esse cenário se torna ainda mais complexo com a importância de se

contemplar a compreensão sobre a cultura, os modos de vida e a relação com os territórios de cada comunidade quilombola. Recomenda-se que as redes incentivem e desenvolvam formações específicas para quilombolas, reconheçam e valorizem a identidade quilombola, garantam a participação efetiva das comunidades na gestão educacional, planejem formações pautadas na memória, na oralidade, na ancestralidade e no enfrentamento ao racismo e na promoção da equidade racial, desenvolvam currículos locais diferenciados e territorializados e trabalhem com a multisseriação.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

As redes devem planejar o monitoramento e a avaliação de forma coerente aos contextos das comunidades quilombolas

O Capítulo 10 discorre sobre o monitoramento ser um processo contínuo que envolve toda a comunidade escolar e serve de suporte para a avaliação e o aprimoramento das políticas educacionais. A rede precisa conhecer e utilizar os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além daqueles fornecidos pelos sistemas estaduais e municipais. Em muitos casos, é necessário que a rede crie indicadores que ainda não existem e que são fundamentais para a formulação, acompanhamento e avaliação de seus programas. Outro eixo fundamental é instituir mecanismos específicos de monitoramento e avaliação da aprendizagem, que podem incluir avaliações diagnósticas e formativas, rotinas de devolutivas pedagógicas e momentos de reflexão coletiva, ações que também contribuem para a formação continuada dos profissionais da rede.

1. Apresentação

Uma breve análise do lugar das modalidades na agenda da política educacional nos permite afirmar que, embora tenhamos avançado bastante na formação de professores, seja inicial ou continuada, há ainda, em alguma medida, uma lacuna relativa à gestão das modalidades. Ainda são escassas as iniciativas em redes de ensino que implementaram desenhos de gestão das modalidades, considerando suas particularidades.

Geralmente, o que se assiste no funcionamento das redes de ensino são lógicas universalistas de planejamento, de processos avaliativos, de organização de tempos, espaços e territórios, que não apenas desconsideram aspectos próprios das modalidades, mas também dificultam o próprio cumprimento do direito à educação dos grupos que compõem o público das modalidades.

Nesse sentido, os Cadernos de Gestão das Modalidades Educacionais são parte de uma coletânea organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC). A iniciativa tem como objetivo contribuir com o debate público e oferecer subsídios às redes de ensino para a formulação, implementação e monitoramento de políticas, programas, processos e práticas de gestão para a promoção da equidade educacional. Para isso, foram produzidos seis cadernos, com foco na Educação Básica, correspondentes às seguintes modalidades: **Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos**.

Essas publicações foram pensadas para apoiar os gestores das secretarias estaduais, distrital e municipais de Educação no trabalho de garantia do direito ao acesso, permanência e aprendizagem aos estudantes atendidos em cada modalidade educacional. Para isso, o conteúdo dos cadernos foi estruturado de forma a conectar saberes teóricos e marcos normativos à educação aplicada, tendo em vista os desafios e especificidades que fazem parte do dia a dia da gestão das modalidades. Cabe destacar que as reflexões e recomendações aqui apresentadas buscam contemplar a diversidade de contextos dos entes federativos, servindo de insumos para redes de pequeno, médio e grande portes.

A publicação é fruto do trabalho conjunto e matricial de especialistas de cada área e que, a convite da Secadi, contribuíram com seus conhecimentos teórico e prático, no campo da gestão edu-

cacional, possibilitando reflexões e propostas significativas para a melhoria da oferta das modalidades educacionais.

Cada caderno é composto por um sumário executivo, que reúne os principais aprendizados e recomendações de seus capítulos, além desta apresentação e de uma seção dedicada à intersecção entre as modalidades educacionais e aos temas a elas transversais. Em seguida, apresenta-se um capítulo sobre as diretrizes da respectiva modalidade, cujo objetivo é oferecer ao leitor uma visão de conceitos fundamentais e marcos legais, bem como aprofundar a análise dos principais desafios de gestão relacionados à formulação e à implementação de políticas e ações voltadas para a modalidade.

Após a contextualização da modalidade, cada caderno apresenta uma sequência de capítulos que trazem subsídios sobre sete dimensões de gestão: **1. Relações federativas; 2. Planejamento; 3. Financiamento; 4. Matrícula e composição de turmas; 5. Alocação de profissionais; 6. Formação de profissionais; e 7. Avaliação e monitoramento da educação**. Vale destacar que cada uma dessas dimensões traz conceitos, desafios e caminhos possíveis para apoiar os gestores, considerando as especificidades de cada modalidade. É importante destacar que **os capítulos refletem unicamente a opinião dos autores** e que, ao longo dos cadernos, são apresentados dados e informações tendo como recorte temporal o ano de 2025.

Outro aspecto a ser considerado é que os seis cadernos são materiais de apoio às redes, que têm a responsabilidade legal da oferta de todas as modalidades educacionais. Além disso, como será abordado adiante, um mesmo estudante pode ser parte de mais de uma modalidade de forma concomitante. Por isso, incentivamos os gestores a realizar uma leitura atenta desse material e, sobretudo, a envolver as diferentes equipes que compõem as secretarias no debate e na implementação das propostas aqui apresentadas.

Convidamos os leitores a visitar a página da Secadi/MEC dedicada à gestão educacional para equidade em: https://www.gov.br/mec/pt-br/gestao-educacional-para-equidade.

Para outras informações sobre ações, diretrizes e dados específicos sobre a Educação Escolar Quilombola, acessem: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq.

Por fim, mas não menos importante, queremos explicitar nosso afeto e agradecimento especial a cada um dos especialistas que colaboraram para a elaboração deste inédito e importante material.

Esperamos que ele seja uma ferramenta ativa, que permita reflexões e mudanças concretas nas redes de ensino, de modo a garantir o direito à educação, com garantia de princípio de qualidade, há muito expresso nos textos legais!

Boa leitura!

2. Transversalidade das Modalidades educacionais

Ainda que esta coletânea esteja organizada em seis cadernos autônomos, correspondentes às modalidades educacionais, ela foi concebida para uso integrado e estratégico pelas redes de educação pública. Essa abordagem contribui para evitar a fragmentação de políticas e ações, promovendo uma oferta educacional articulada, coerente e orientada à plena garantia dos direitos educacionais.

Cada modalidade educacional possui suas especificidades e, por isso, conta com diretrizes, políticas e normativas próprias. No entanto, há desafios compartilhados, cujas soluções e experiências podem inspirar avanços entre diferentes modalidades. Isso permite que o planejamento das redes seja feito de forma mais coerente e estratégica, evitando que elas sejam abordadas de forma pontual e isolada nos estados, no Distrito Federal e nos municípios.

Outro aspecto central nas práticas de gestão educacional é o reconhecimento de que um mesmo estudante pode ser, simultaneamente, atendido por mais de uma modalidade educacional. Pensá-las de forma integrada, portanto, significa reconhecer identidades múltiplas e assegurar uma oferta educacional que responda, de maneira efetiva, às diferentes realidades e necessidades de cada estudante.

As intersecções entre as seis modalidades educacionais são diversas e se manifestam de múltiplas formas no cotidiano das redes de ensino. Mas, para facilitar a compreensão, serão apresentados alguns exemplos. Entre o público da educação de jovens e adultos, isto é, das pessoas que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio na idade adequada, há uma proporção mais elevada de pessoas com deficiências. Diante desse cenário e de modo a garantir os direitos educacionais de todos, as redes de ensino devem garantir a oferta de Educação Especial Inclusiva nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando e eliminando quaisquer barreiras que restrinjam ou impeçam o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação desses estudantes.

Outra intersecção possível está na Educação Bilíngue de Surdos (EBS) com a Educação do Campo. Na organização da oferta educacional para estudantes público da EBS em escolas situadas em territórios do campo, o Projeto Político-Pedagógico, o currículo e os materiais pedagógicos devem considerar suas

especificidades linguísticas, identitárias, culturais e contextos de vida, assegurando professores bilíngues e a Libras como língua de instrução, interação, comunicação e ensino. Ao mesmo tempo, a proposta pedagógica deve dialogar com as características sociais, culturais e produtivas das populações do campo, valorizando os saberes locais, as relações com o território e os modos de vida desses estudantes e de suas famílias. Nos casos em que não houver disponibilidade de professores bilíngues ou de pares surdos na própria comunidade, as redes de ensino devem garantir o acesso a escolas ou classes bilíngues de surdos, inclusive por meio da oferta de transporte escolar adequado para o deslocamento dos estudantes.

Outro exemplo ilustrativo é a intersecção entre as modalidades da Educação Escolar Indígena e da Educação de Jovens e Adultos. Ao estruturar turmas de EJA em escolas indígenas, é fundamental que o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o currículo e os materiais pedagógicos sejam formulados partindo das necessidades, expectativas e experiências dos jovens, adultos e idosos indígenas, incluindo a perspectiva das relações com o mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, esses instrumentos devem estar baseados nas especificidades do território etnoeducacional em questão, respeitando a cultura, os valores e o modo de viver desses estudantes.

Essas intersecções acabam gerando implicações práticas na gestão das redes, como a necessidade de se criar um planejamento estratégico de políticas ou ações voltadas para estudantes atendidos por mais de uma modalidade ao mesmo tempo. Ou, ainda, garantir políticas de formação continuada para os profissionais da educação que foquem na diversidade cultural, na inclusão, na educação em direitos humanos e nos desafios específicos e compartilhados das modalidades.

Essa transversalidade também implica como construir currículos, avaliações, calendários e materiais didáticos que reconheçam e valorizem toda essa diversidade. Como será abordado adiante, turmas multisseriadas, calendários próprios e tempos e espaços flexíveis fazem parte da realidade de estudantes quilombolas, indígenas e do campo, por exemplo, e isso deve se refletir na organização da oferta do ensino.

Por isso, os gestores e as gestoras devem primeiramente fazer um levantamento adequado da realidade de suas redes, entendendo a fundo quem são os sujeitos que as compõem e quais são os seus contextos. Esses cadernos buscam justamente orientar nesse processo de diagnóstico e de busca por caminhos possíveis para aprimorar a gestão das modalidades.

Buscar a efetiva implementação das modalidades significa, portanto, garantir a perspectiva de equidade na educação. Isso implica que as redes educacionais precisam organizar suas equipes, planejar suas políticas e programas e distribuir recursos partindo do reconhecimento amplo das diferenças socioculturais, étnicas, linguísticas, entre outras. Nesse sentido, as redes precisam considerar de forma articulada temáticas que são transversais, como a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação para as relações étnico-raciais. Ao longo dos capítulos, esses cadernos buscarão diálogos com esses eixos, que, junto às modalidades, são fundamentais para garantir uma educação mais justa e equitativa.

3. Diretrizes sobre a modalidade de Educação Escolar Quilombola

Maria Páscoa Sarmento[1]

COMEÇOS...

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: POTÊNCIA E RESISTÊNCIA

(Maria Senhora Gonçalves)[2]

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA
É UMA MODALIDADE
ELA FALA DO SEU POVO
E SUA ESPECIFICIDADE
NASCEU DE UMA CONFERÊNCIA
E FALAR DESSA INSURGÊNCIA
É MOSTRAR A REALIDADE.

A RESOLUÇÃO 08
DEFINE ESSA DIRETRIZ
QUEBRAR TODAS
AS CORRENTES
E CURAR A CICATRIZ
PROMOVE O PROTAGONISMO
DESMASCARA O RACISMO
E DEIXA A GENTE MAIS FELIZ.

OS SABERES ANCESTRAIS
NOS DEIXARAM UM LEGADO
É UM ENSINO PEDAGÓGICO
RICO E DIFERENCIADO
É PRECISO GARANTIR
TODOS JUNTOS CONSTRUIR
UM CURRÍCULO ORGANIZADO.

A LEI 10.639/03
VEIO MEXER A ESTRUTURA
É NESSA PRETAGOGIA
DA NOVA LITERATURA
QUE DESCOBRIMOS HISTÓRIAS
PRESERVAMOS MEMÓRIAS
E PRODUZIMOS CULTURA.

TEMOS QUE DESPERTAR
OS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS
OS LIVROS TÊM QUE MOSTRAR
AS MULHERES QUILOMBOLAS
O NOSSO PROTAGONISMO
É ARMA CONTRA O RACISMO
E AÇÕES ESCRAVATÓRIAS.

A NOSSA SOCIEDADE
PRECISA DE FORMAÇÃO
DO CAMPO ATÉ A CIDADE
NÃO PODEMOS ESQUECER NÃO
QUE A PRÁTICA DO RACISMO
TROUXE GRANDES PREJUÍZOS
PARA NOSSA POPULAÇÃO.

1. Doutora em Antropologia (Universidade Federal do Pará), pesquisadora quilombola e representante do Coletivo de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq).

2. **Maria Senhora Gomes dos Santos Gonçalves** é poetiza, cordelista, escritora, cantora, pesquisadora e professora quilombola, integrante do Coletivo Nacional de Educação da Conaq e liderança no Território Quilombola Águas do Velho Chico, Orocó-PE. Graduada em Pedagogia (Facern), possui especialização em Interculturalidade e Decolonialidade na Educação Escolar Indígena e Quilombola (IF Sertão Campus Petrolina – PE).

AQUALTUNE E DANDARA
SÃO EXEMPLOS DE BRAVURA
GUERREARAM EM PALMARES
CONTRA TODA ESCRAVATURA
NOS DEIXARAM ESSE LEGADO
COMO FORMA DE RECADO
PARA AS GERAÇÕES FUTURAS.

CHEGA DESSA HISTÓRIA
DE ACHAR QUE É NORMAL
TIRAR A NOSSA VIDA
SER NOTÍCIA EM JORNAL
O TEU PRECONCEITO
NÃO ENXERGA A MINHA DOR
ESSE É O RECADO
QUE EU TE DEIXO SEU DOUTOR.

ANASTÁCIA ACOTIRENE
E TEREZA DE BENGUELA
RECEBAM OS AGRADECIMENTOS
DAS MULHERES QUILOMBELAS
É PRECISO AQUILOMBAR
OS ESPAÇOS OCUPAR
E HONRAR O NOME DELAS.

SOU NEGRA, SOU QUILOMBOLA
E NÃO ACEITO PRECONCEITO
NÃO ESTOU PEDINDO
EU EXIJO MAIS RESPEITO
VEJO NA TELEVISÃO
O RACISMO ESCANCARADO
QUERO CADEIA
PRA SUJEITO ULTRAPASSADO.

SOU NEGRA SOU QUILOMBOLA
E SEI BEM DO MEU PAPEL
VIM DEIXAR O MEU RECADO
ATRAVÉS DESSE CORDEL
A NOSSA LITERATURA
FAZ TREMER AS ESTRUTURAS
COMO VENTO EM CARROSSEL.

VOU FICANDO POR AQUI
AGRADEÇO A ATENÇÃO
UNIDOS SOMOS MAIS FORTES
CONTRA TODA OPRESSÃO
QUEBRAREMOS AS CORRENTES
PLANTANDO NOVAS SEMENTES
NO TERREIRO DO SERTÃO.

"SOMOS COMEÇO, MEIO E COMEÇO[3]"

A Educação Escolar Quilombola, estabelecida como modalidade de ensino no contexto nacional pela ***Resolução CNE/CEB nº 08***, de 20 de novembro de 2012[4], ao criar as ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*** **(DCNEEQ),** é considerada uma conquista do povo quilombola e da sociedade brasileira.

É necessário afirmar que essa política pública foi pensada e articulada pelo movimento quilombola nacional desde, pelo menos, 1995, quando a ***Marcha Zumbi dos Palmares – 300 Anos*** viabilizou o I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas e criou-se a Comissão Nacional Provisória das Comunidades Rurais Negras Quilombolas, reunindo diversas lideranças quilombolas do Brasil, as quais elaboraram e emitiram um documento, destacando a proeminente necessidade de exigir do Estado brasileiro políticas públicas que abarcassem o segmento quilombola de sua população, inclusive no campo educacional.

Entretanto, a demanda quilombola por educação diferenciada somente conseguiu alcançar inserção e concretude na agenda política educacional brasileira em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação (Conae), na qual delegados quilombolas propuseram a educação escolar quilombola enquanto modalida-

3. Frase-Ciência de Mestre Antônio "Nego" Bispo que ensina sobre a cosmovista e ontologia dos povos quilombolas do Brasil.
4. Resolução CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/educacao-quilombola/rceb008_12.pdf

de a ser considerada no contexto macro da educação brasileira através das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. A partir daí, o Ministério da Educação instituiu grupos de trabalho com a participação de professores e lideranças quilombolas que, em parceria com membros do Conselho Nacional de Educação e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), elaboraram e instituíram as referidas DCNEEQ. Embora reconhecida, posteriormente, no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a modalidade seguiu invisibilizada no contexto educacional brasileiro durante todo o decênio.

Ao longo de mais de uma década após o estabelecimento das DNCEEQ (entre 2012 e 2022), o movimento quilombola, organizado na Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), através de seu Coletivo de Educação, denunciou que pouco se observou quanto à efetivação da modalidade em âmbito nacional, havendo apenas pontuais avanços em alguns estados e municípios brasileiros, nos quais existe população quilombola, que estabeleceram diretrizes estaduais e municipais e reconheceram a modalidade nos planos estaduais de educação (PEE) e planos municipais de educação (PME) (SILVA *et alli*, 2021[5]; SOUZA, 2015)[6]. Porém, na perspectiva do Coletivo de Educação da C, a elaboração de matrizes e desenhos curriculares quilombolas, projetos políticos pedagógicos quilombolas, a organização de estruturas de ensino próprias para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) e políticas de financiamento em estados e municípios foram inexistentes ou incipientes no período supracitado (CONAQ, 2021[7]; SILVA *et alli*, 2021).

Ressalta-se que é dever das diversas instâncias do poder público e de seus respectivos sistemas de ensino garantir o apoio técnico-pedagógico à comunidade escolar quilombola, ou seja, infraestrutura física, estrutura e instâncias de gestão da modalidade, formação inicial e continuada dos profissionais, recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas.

5. SILVA, Givânia M. da; SILVA, Romero A.; DEALDINA, Selma dos S.; ROCHA, Vanessa G. da (Orgs). *Educação Quilombola: Territorialidades, Saberes e as Lutas por Direitos.* São Paulo: Jandaíra, 2021.

6. SOUZA, Shirley Pimentel de. Educação Escolar Quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

7. CONAQ; FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO *et al. MANIFESTO pela efetiva implementação da Educação Escolar Quilombola, pela democracia e pelo direito à vida!* Brasília-DF: CONAQ, 2021.

Do ponto de vista das matrizes sobre as quais se assentam as DCNEEQ, destaca-se em seu Artigo 1º que:

> § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:
>
> I – Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:
>
> a) da memória coletiva;
>
> b) das línguas reminiscentes;
>
> c) dos marcos civilizatórios;
>
> d) das práticas culturais;
>
> e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
>
> f) dos acervos e repertórios orais;
>
> g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
>
> h) da territorialidade (BRASIL; CNE, 2012)[8].

Articulando-se com as ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais***[9] (DCNERER) e em conjunto com as demais normativas educacionais, a DCNEEQ constitui-se na principal política pública a organizar a modalidade Educação Escolar Quilombola no Brasil. Na perspectiva do Coletivo de Educação da CONAQ, expresso na Nota Técnica nº 01/2019, a EEQ enquanto modalidade de ensino objetiva garantir uma formação escolar plural ao estudante quilombola, viabilizando a valorização de conhecimentos e ciências produzidos desde o chão de cada território quilombola (TQ) e compartilhadas através da tradição oral, organizando o processo ensino/aprendizagem a partir da interconexão entre os conhecimentos ancestrais coletivos e os conhecimentos científicos e filosóficos necessários para o letramento escolar e a inserção do aprendiz no mundo da escrita, conforme preconizam as normas educacionais brasileiras (CONAQ, 2019)[10].

Assim, a oferta da EEQ deve priorizar o desenvolvimento e afirmação de sentidos de pertença étnica, social e pessoal do estudante, e fará isso quando possibilitar o autoconhecimento do contexto histórico, territorial, social, econômico, religioso e cultural do grupo, legitimando seus conhecimentos, modos de vida e maneiras de ser, fazer e criar em cada território.

8. BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília - DF, 2012.
9. BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, 2004.
10. COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS (CONAQ). *Nota Técnica nº 01* – Coletivo de Educação. Objetivo: orientar gestoras e gestores, professoras e professores, estudantes e lideranças quilombolas sobre a Educação Escolar Quilombola e, consequentemente, exigir do poder público, nos âmbitos municipal, estadual, distrital e federal com seus respectivos sistemas de ensino, que se cumpra o que determina a Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília: CONAQ, 2019.

Um dos grandes desafios para a consolidação da EEQ como modalidade de ensino assenta-se sobre o não reconhecimento dessa política por parte de gestores estaduais e municipais de educação[11], fato que tem inviabilizado sua oferta nos estabelecimentos de ensino localizados nos quilombos e, também, nas escolas que atendem preponderantemente estudantes quilombolas fora dos TQs. Esse desafio se concretiza, entre outros fatores, pela insuficiência de espaços institucionalizados nas redes de ensino para a promoção da EEQ nas secretarias de educação de estados, Distrito Federal e municípios onde existe população quilombola residente.

Diante disso, o ano de 2023 se tornou um marco importante para o reconhecimento, fortalecimento e consolidação da modalidade, através da indução do Ministério da Educação (MEC) ao instituir, na estrutura da recriada **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi)**, a Diretoria de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola, a Coordenação Geral de Educação Quilombola e a Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola (CONEEQ)[12], com objetivo de colaborar com o MEC na proposição de políticas públicas indutoras da efetivação dessa modalidade de ensino e da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Para tanto, a Secadi/MEC, em articulações e diálogos com a CONEEQ, com a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados Educação dos Afro-Brasileiros (Cadara-MEC)[13], instituições públicas de ensino e instituições da sociedade civil, elaborou a **Portaria MEC 470/2023**[14], de 14 de maio de 2024, criando a ***Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola* (PNEERQ)**, a qual representa o mais recente avanço rumo à consolidação da modalidade no país. Esta política assenta-se sobre sete eixos estruturantes e complementares, a saber: *a) fortalecimento das redes educacionais e do regime de colaboração; b) diagnóstico e monitoramento da implementação do art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996; c) formação dos profissionais da educação; d) material didático, paradidático e literário; e) protocolos de identificação e respostas ao racismo na educação; f) afirmação das trajetórias quilombolas; e g) difusão de saberes.*

11. OLIVEIRA, Niltânia B.; SANTOS, Arlete R. dos; REIS, Greissy L. A trilha da emancipação dos saberes quilombolas nas escolas. Salvador: EDUFBA, 2020. 139 p. *Caderno Pedagógico para Escolas Quilombolas.*

12. A CONEEQ foi instituída pela Portaria nº 988, de 23 de maio de 2023 e tem entre seus membros dez pessoas quilombolas vinculadas ao Coletivo Nacional de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), representando as cinco regiões do país.

13. Comissão de Acompanhamento, Desenvolvimento e Avaliação das Ações de Educação Étnico-Racial no Ministério da Educação, instituída em 2005, tem por objetivo elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei nº 10.639/2003, visando a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, bem como a promoção de igualdade étnico-racial no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Foi extinta em 2016 e recriada em 2023.

14. BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Brasília – DF, 2024.

A PNEERQ encontra-se em pleno curso, tendo sido pactuada através da articulação interfederativa, pelos 26 estados e pelo Distrito Federal, bem como por mais de 97,3% dos municípios brasileiros. Ao aderir à política, estados, Distrito Federal e municípios se comprometeram a promover: *instituição da Câmara Bipartite de Gestão e Monitoramento (CBGM), que contará com a representação do secretário estadual/distrital/municipal de Educação ou órgão equivalente; instituição da Câmara Regional de Participação e Controle Social (CRPCS), que contará com representação do Conselho Estadual/Distrital/Municipal de Educação; seleção de articulador de formação e de agente de governança estadual/local da PNEERQ; preenchimento do diagnóstico e monitoramento da Lei nº 10.639/2003, disponibilizado na plataforma Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec) (na aba específica do PAR 4 no Simec); construção do Plano de Ação da rede estadual/distrital/municipal de ensino para equidade racial, educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola; implementação de referenciais pedagógicos nos materiais didáticos e literários da rede estadual/distrital/municipal de ensino; criação de protocolos estaduais/municipais de prevenção e de resposta a práticas racistas no ambiente escolar; e reserva de parte da carga horária e infraestrutura para que os professores, gestores e coordenadores pedagógicos realizem a formação continuada ou inicial em cursos a serem ofertados pelo MEC.*

2. "MEIOS": QUILOMBOS E QUILOMBOLAS NO BRASIL E SEUS DIREITOS EDUCACIONAIS

Até aqui estivemos falando de *Educação Escolar Quilombola, Educação Quilombola, territórios quilombolas, comunidades quilombolas, quilombos e quilombolas*. Mas, para continuarmos falando de políticas públicas educacionais para e com quilombolas, precisamos compreender um pouco mais quem são os quilombolas na sociedade brasileira.

Na historiografia brasileira, a presença dos chamados quilombos (denominados mocambos na Amazônia) é referenciada desde o início da colonização, no século XVI. Sobre a etimologia do termo, o professor Kabengele Munanga assevera que "o quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantos (kilombo, aportuguesado: quilombo)" (MUNANGA, 1996, p. 58)[15]. Este quilombo histórico, como, por exemplo, o Quilombo de Palmares, aparece no contexto nacional pela insurgência dos diversos africanos escravizados ante a dominação colonial, pois, ao longo dos 388 anos de escravidão, incontáveis mulheres e homens negros (e indígenas) rebelaram-se e buscaram maneiras de fugir ao controle dos colonizadores. Portanto, trata-se de uma das tecnologias sociais inventadas pelas mais de 12 milhões[16] de pessoas sequestradas do continente africano, as quais, como herdeiras de Ananse, teceram teias de insurgências e resistência nas Américas, como nos ensina a griôte Zélia Amador de Deus

15. MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo – SP: Edusp, 1996.

16. Mais de 12 milhões de escravizados são os dados disponíveis pelo banco de dados Slavery voyages. Disponível em: https://www.slavevoyages.org/.

(2019)[17]. Para Beatriz Nascimento (2021)[18], os quilombos foram/são formas de reinventar e recriar a liberdade, e Mestre Antônio Bispo dos Santos (2023)[19] assevera os quilombos e os quilombolas como pessoas/territórios da resistência contracolonial, organizados desde a Diáspora Transatlântica até o presente.

A maneira como quilombos e mocambos estabeleceram-se no território nacional é diversa. De acordo com Silva (2024)[20], as principais são:

> "Ocupação e administração das terras doadas aos santos padroeiros; de compra feita por negros livres; de terras abandonadas por proprietários em momentos de crise econômicas, da posse pacífica por ex-escravizados; ou de terras entregues ou adquiridas por antigos escravizados organizados em quilombos" (SILVA, 2024, p. 20).

No presente, os quilombos e quilombolas contemporâneos (ou remanescentes dos antigos quilombos) tiveram seu reconhecimento como elementos formadores do Brasil via **artigo 68** do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), bem como pelos artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988[21]. Como territórios tradicionalmente ocupados[22], após anos de lutas[23], o coletivo quilombola alcançou ver o artigo 68 do ADCT regulamentado via Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, o qual, em seu artigo 2º, define os quilombolas nos seguintes termos: "*grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida*" (BRASIL, 2003)[24].

Asseveramos as comunidades quilombolas em suas sociodiversidades, socioterritorialidades, multiplicidades de modos de vida e distribuição em todo o território nacional, tanto nas áreas rurais como nas urbanas. Portanto, um grupo étnico-racial em reivindicações e lutas por direitos e garantias há muito tempo negados e obliterados pelo Estado-Nação.

A população quilombola nacional foi contabilizada pela primeira vez no Censo 2022, revelando-se a existência de 1.330.186

17. AMADOR DE DEUS, Zélia. *Tecendo teias na diáspora: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e herdeiros de Ananse*. Belém – PA: Secult/PA, 2019.
18. NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras*. Rattz, Alex (Org.) Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
19. SANTOS, Antônio B. Colonização, Quilombos: modos e significações. Brasília-DF: Editora AYÓ, 2023.
20. SILVA, Marley A. S. da. *Quilombos e comunidades negras contemporâneas*. Belém: IFPA, 2024.
21. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília – DF, 1988.
22. ALMEIDA, Alfredo W. B. de. "Terras de Preto, Terras de Santo, Terras de Índio – Uso Comum e Conflito". In: CASTRO, Edna M. R. & HABETTE, Jean. (Orgs.). *Na Trilha dos Grandes Projetos: Modernização e Conflito na Amazônia*. Cadernos do NAEA/UFPa, número 10, 1990
23. ARRUTI, José M. Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação. In: HERINGER, Rosana e PAULA, Marilene de (Orgs.). *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll; ActionAid, 2009, pp. 75-110.
24. BRASIL. Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003. Brasília – DF: Imprensa Nacional, 2003.

pessoas (0,66% da população brasileira), povoando 1.700 municípios e habitando mais de 7 mil comunidades distribuídas em 24 estados e no Distrito Federal (IBGE, 2023)[25], reexistindo em todos os biomas brasileiros. Logo, são essas pessoas que, ao longo de mais de dez anos após a emissão da Resolução nº 08/2012, exigem a consolidação da modalidade EEQ em seus territórios e nas escolas que atendem estudantes quilombolas fora dos quilombos.

O Censo 2022 revelou, ainda, que quase metade da população quilombola (**48,44%),** tem até **31 anos** (a média do Brasil é 35), observando-se a menor idade mediana nas regiões Norte (26 anos) e Nordeste (31 anos) – o Nordeste concentra **68,1%** da população quilombola do Brasil. Nos territórios oficialmente delimitados a maioria da população é jovem (**52%** tendo até **29 anos**). Ao desagregarmos estes dados por faixa etária, temos: **23,69%** são pessoas de **0** a **14 anos** (público da educação infantil e do ensino fundamental); **24,75%** têm entre **15** e **29 anos** (público do ensino médio e da EJA); **38,53% são** pessoas de **30** a **59 anos; e 13,03%** são pessoas idosas (**60 anos ou mais**).

2.1 – "Outros meios": Informações sobre a Educação Escolar Quilombola

Para este grupo, o Censo Escolar (INEP, 2025) aponta a existência de 2.736 escolas nos territórios quilombolas, das quais 2.415 (92,1%) pertencem à rede municipal e 186 (7,1%) à rede estadual. Destas, 91,7% são escolas localizadas no meio rural e as demais se localizam em áreas urbanas e periurbanas.

Nessas escolas estão matriculados 288.673 estudantes, 21,6% destes matriculados em escolas de tempo integral. Um total de 1.157 escolas possuem até 50 matrículas, 272 possuem entre 201 e 500 e 49 escolas têm entre 501 e 1000 matrículas. Nelas encontram-se 21.308 professores das redes estaduais e municipais, dos quais 72% possuem licenciatura.

No que se refere à Infraestrutura, o Inep (2024) apresenta os seguintes dados relativos aos indicadores de equipamentos nas escolas quilombolas:

Equipamento/espaço	Ensino médio (%)	Anos finais do EF (%)
Auditório	12,0	5,3
Laboratório de ciências	12,2	2,1
Biblioteca / Sala de leitura	70,3	42,4
Quadra de esportes	46,6	28,6
Laboratório de informática	48,0	17,8

25. IBGE. Censo Populacional, 2022. Brasília – DF: IBGE, 2023.

É necessário ressaltar que os percentuais das escolas dos Anos iniciais do ensino fundamental são piores, por exemplo, em relação à Quadra de esportes: apenas 12% das escolas possuem o equipamento; laboratório de informática, 8,6%; e biblioteca/sala de leitura, 22,8%.

O Diagnóstico de Equidade da PNEERQ[26], ao observar os índices de institucionalização e gestão da EEQ em estados e municípios, demonstrou que existe alguma forma de **institucionalização** em 36,6 das redes municipais e em 93,5 das redes estaduais (índice de institucionalização de 0-100); por sua vez, quando se observa o índice de **gestão** da EEQ (índice de 0-100), as redes municipais alcançam 47,6 e as redes estaduais, 55,6. Também se observa que apenas 46,7% das redes municipais e 61,11% das redes estaduais consideram as DCNEEQ como critério para a escolha de diretores.

3. "COMEÇOS": DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EEQ NO BRASIL

Considerando o exposto no item 2.1, compreende-se que o planejamento se constitui como um elemento essencial para gestão da modalidade EEQ e inclui, entre outras ações, a necessidade de instituir, no âmbito das secretarias estaduais e municipais de Educação, um órgão oficial para a gestão da modalidade na respectiva rede de ensino, que pode ser uma diretoria, coordenadoria ou equivalente, com o objetivo precípuo de garantir a efetivação da política. Esse órgão, em parceria com o movimento quilombola local e respeitando o direito à consulta prévia, livre, informada e de boa-fé (Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT), será o principal responsável por propor e elaborar o arcabouço normativo necessário para a institucionalização da EEQ no estado/Distrito Federal/município, como previsto nas leis, decretos e portarias que viabilizem a efetivação da modalidade.

Para tanto, é necessário garantir o financiamento da modalidade – parte significativa dos recursos provém do Fundeb e, atualmente, através da Condicionalidade III da política complementar **Valor Aluno Ano por Resultado** (VAAR) – induzindo estados, Distrito Federal e municípios a adotarem práticas de gestão e planejamento que promovam e assegurem a equidade na aprendizagem e a diversidade. A equidade na aprendizagem se configura como um desafio para todas as redes e para o MEC, tendo em vista que dados do Censo 2024 apontam ainda uma diferença de quase uma década entre o desempenho escolar de estudantes brancos e negros (pretos e pardos). Portanto, é necessário que gestores da educação se comprometam em realizar ações concretas que assegurem a melhoria da aprendizagem dos quilombolas, em especial quando se tem em vista que 18,99% de pessoas quilombolas de 15 anos ou mais ainda estão na condição de analfabetas (IBGE, 2023).

26. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/diagnostico-de-equidade-na-educacao, o Diagnóstico de Equidade recolheu dados de 5.474 das 5.597 secretarias de Educação do Brasil entre os dias 10 de março e 21 de julho de 2024 e as informações organizam-se em um conjunto de índices que sintetizam dimensões da implementação de políticas de ERER e EEQ, incluindo formação, financiamento e gestão escolar.

Outro desafio diz respeito à matrícula, pois os estudantes quilombolas, conforme determina a Resolução CNE/CEB 08/2012, devem ser prioritariamente matriculados em escolas quilombolas em seus territórios de origem ou em TQs próximos e, na ausência destes, em instituições que ofereçam, preferencialmente, a modalidade EEQ. Entretanto, o que dados dos indicadores apresentados acima informam é que a oferta do ensino médio ainda é incipiente em territórios quilombolas (vide os dados da matrícula nas redes estaduais), havendo sempre uma diáspora escolar cotidiana de estudantes de 15 anos em diante, que precisam ser deslocados compulsoriamente para as cidades, a fim de concluírem a educação básica.

Problemas decorrentes disso se configuram na ausência de uma formação escolar organizada sobre a base da educação quilombola do território, evasão decorrente das dificuldades de permanecer em escolas fora dos territórios, riscos advindos de transporte escolar precário, ausência de informações sobre o desempenho escolar de estudantes quilombolas do ensino médio, pois não é possível "visualizá-los" nos dados do Censo Escolar[27], entre outros desafios.

A educação infantil quilombola ainda não está assegurada na maioria dos municípios, em particular a educação na primeira infância, que deve ocorrer em creches, havendo evidência no Diagnóstico da Equidade de baixa matrícula nessa etapa e, ao compararmos com dados do Censo 2022 e o contingente significativo de 98.657 crianças quilombolas de 0 a 4 anos[28],, demonstra a necessidade urgente de planejar o avanço da oferta de vagas e matrículas nessa etapa na próxima década.

Nesse item, a formação de turmas, particularmente nas escolas que possuem até 50 estudantes matriculados (1.157 escolas), algumas das quais são escolas anexas, é também desafiante para as redes de ensino, ao se considerar a necessidade de formar turmas muitisseriadas e multietapas a fim de garantir a oferta da educação nos territórios quilombolas. A turma ou escola multisseriada/multietapa não pode ser considerada como um problema, mas sim uma solução possível para a garantia do direito subjetivo à educação para os sujeitos quilombolas. Torna-se, portanto, necessário planejar maneiras de formar professores quilombolas para garantir a aprendizagem nessas escolas e naquelas que não entraram na contagem porque vários gestores de municípios que possuem quilombos não responderam ao Diagnóstico de Equidade Racial e nem informam ao Censo Escolar a existência de escolas quilombolas em sua rede de ensino.

A capacidade institucional se constitui também em desafio, conforme podemos aferir pelos dados do Diagnóstico de Equidade da PNEERQ, pois a baixa capacidade institucional das redes de

27. SOUSA, Daniele Conceição Sarmento. Um mergulho nos rios do esquecimento: a invisibilidade do estudante quilombola no estado do Pará. 2019. 100 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
28. Panorama do Censo 2022 – Tema Quilombolas, disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=3.

ensino tem sido fator coadjuvante a malograr a efetivação da EEQ, visto que apenas 30,2% das redes municipais possuem equipe específica nas secretarias de Educação para gerir a oferta da modalidade e, considerando-se que 92% dos responsáveis pelas matrículas para o público quilombola são os municípios, isso tem sido um entrave à consolidação da modalidade no país. Reafirma-se a urgência de garantia de espaços para a participação de quilombolas em conselhos estaduais e municipais de educação, conselhos do Fundeb, nos conselhos escolares, conselhos da merenda e outros espaços de gestão da educação (grupos de trabalho, seminários, conferências comitês).

Ressalta-se que, do ponto de vista de ações necessárias à consolidação da modalidade, conforme disposto no Parecer 16/2012, nas DCNEEQ e reivindicadas pelo coletivo quilombola nacional[29], há que se considerar que os profissionais da Educação Escolar Quilombola, gestores, docentes e técnicos administrativos e pessoal de apoio (merendeiras, serventes, vigilantes etc.) devem ser, prioritariamente, pessoas quilombolas, selecionadas através de concursos públicos e processos seletivos especialmente destinados a este fim. Para tanto, gestores de estados, Distrito Federal e municípios, em parceria com seus respectivos poderes legislativos, devem ser estimulados e orientados a elaborar e aprovar leis criando as profissões relacionadas à EEQ a fim de consolidar a modalidade.

Ao longo das últimas décadas, o movimento quilombola nacional reivindicou a formação inicial e continuada dos profissionais da educação em conformidade com o expresso no Parecer 16/2012 e nas DCNEEQ em seu capítulo, artigos 47 a 56, ao preconizarem a profissionalização e a formação desses profissionais sustentada na educação quilombola e no território como agente educador, prescrevem aos entes federados, em especial no que diz respeito à formação dos professores quilombolas, o respeito à soberania e o direito de escuta às pessoas que vivem a educação no território, as quais, por meio de suas lideranças, precisam ser ouvidas e respeitadas quando da proposição de quaisquer cursos de formação inicial ou continuada.

O mesmo se aplica à produção e aquisição de material didático e de apoio pedagógico, os quais precisam de fato dialogar com o território no sentido de subsidiar a formulação desses materiais conforme determinado no artigo 14 das DCNEEQ:

> "Art. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.
>
> § 1º As ações colaborativas constantes do caput deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participa-

29. Vide Nota **Técnica nº 01/2019** do Coletivo de Educação da CONAQ (2019); o **Manifesto Pela efetiva implementação da Educação Escolar Quilombola**, **pela democracia e pelo direito à vida** (CONAQ e Fundação Perseu Abramo, 2021), Disponível em: https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2021/08/manifesto_educacao_quilombola.pdf. A Carta das Meninas e Meninos Quilombolas.

ção dos docentes, organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica.

§ 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas" (BRASIL; CNE, 2012).

Os dados do Diagnóstico da Equidade Racial são eloquentes ao dizerem que as redes municipais e estaduais ainda não se ocuparam de fato em garantir a efetivação do artigo supracitado, sendo necessário compromisso dos gestores, maior articulação entre os entes federados e organização interna da capacidade institucional de estados, Distrito Federal e municípios para a efetivação deste direito educacional do povo quilombola.

4. CONSIDERAÇÕES PARA RECOMEÇAR...

As reflexões entretecidas como fios de Ananse, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em diálogo com a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola e tendo como interlocutores quilombolas, profissionais da EEQ, gestores e técnicos das redes de ensino do Brasil, indicam para a necessidade de repactuação de estratégias e práticas que enfoquem a consolidação da Educação Escolar Quilombola como modalidade educacional, devendo entrar como copactuantes os entes federados, o coletivo quilombola e o conjunto da sociedade.

Os dados trazidos aqui, produzidos, em sua maioria, ligeiramente antes e após a instituição da PNEERQ, evidenciam que um caminho significativo já foi percorrido, em especial ao se produzir um robusto retrato (ainda que imperfeito) da Educação Escolar Quilombola no país. Este retrato possibilitou ao MEC, como instituição indutora e patrocinadora, a realização de ações no sentido de viabilizar a efetivação e consolidação da EEQ e da ERER, destacando-se no conjunto a formação de uma Rede de Educação Escolar Quilombola (RENEEQ), congregando instituições de ensino superior públicas, que têm sido responsáveis por garantir formação inicial e continuada para milhares de profissionais quilombolas em cursos de aperfeiçoamento e extensão da Escola Quilombo, especializações e cursos de graduação em Educação Escolar Quilombola (25 novos cursos em todas as regiões do país através do Parfor Equidade) e a instituição da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) como principal estratégia para induzir, coordenar e coadunar os esforços conjuntos do Estado e da sociedade rumo à consolidação da equidade racial na educação brasileira.

Necessário destacar no âmbito da PNEERQ o financiamento como estratégico para a garantia da equidade educacional, propondo o VAAR como elemento crucial a ser considerado na equação da

gestão da modalidade EEQ em estados, Distrito Federal e municípios. O desafio que se impõe diz respeito ao quanto de vontade política e/ou de compromisso com o combate ao racismo existe entre os gestores da educação no país. Em outras palavras, quanto os gestores dos recursos públicos para a educação estão dispostos a investir na promoção da equidade racial na educação em estados, Distrito Federal e municípios considerando a condicionalidade 3 do VAAR?

Ainda não foram elaboradas respostas conclusivas a esta questão, mas já existem algumas pistas. Entendendo que apenas financiamento não garante a consolidação da EEQ, mas avanços concretos no conjunto dos outros elementos estruturantes da gestão da modalidade: aumento da capacidade institucional das redes de ensino, planejamento, formação inicial e continuada dos profissionais da EEQ e profissionalização dos mesmos, matrícula e formação de turmas, infraestrutura física das escolas, produção de pedagogias ou pretagogias quilombolas, criação de material didático pedagógico quilombola, desenvolvimento de currículos e projetos políticos pedagógicos quilombolas e avalição e monitoramento contínuo, dinâmico e conectado com as idiossincrasias do território quilombola educador.

Nestas trajetórias, afirmamos coletivamente que é urgente garantir a profissionalização daqueles que atuam na modalidade, via efetivação em seus cargos e empregos, restringindo-se a intensa rotatividade de gestores, professores e professoras nas escolas a cada semestre/ano e/ou a cada eleição, o que termina por inviabilizar a continuidade de quaisquer ações didáticas e políticas pedagógicas estruturantes que visem enraizar a modalidade no "chão da escola". O exemplo da experiência do TQ Conceição das Crioulas (Salgueiro – PE) e sua Pedagogia Crioula, trazido até nós pela educadora quilombola Givânia Maria Silva (2012)[30] e outras Crioulas, é eloquente ao ratificar que a EEQ precisa ser territorializada. Essa territorialização perpassa pela compreensão em profundidade dos valores da educação quilombola, do papel educador do território quilombola tomado em sua totalidade e da agência de profissionais de educação escolar quilombolas efetivamente compromissados com a erradicação da desigualdade racial na educação e com a emancipação do seu povo no século XXI.

Para recomeçar, e confluenciando com os irmãos e irmãs da Educação do Campo, enfatizamos que: ***EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA É DIREITO, E NÃO ESMOLA***!

30. SILVA, Givânia M. da. *Educação como Processo de Luta Política: a Experiência de "Educação Diferenciada" do Território Quilombola de Conceição das Crioulas.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

4. Relações federativas

Fernanda Marques[31]
Natália Sátyro[32]

A Constituição Federal de 1988 transformou a forma de organizar o Estado e a sociedade brasileira. Ao instituir o país como uma federação, descentralizou o poder político e reconheceu a autonomia da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios na formulação e execução das políticas públicas. Mas, se todos os entes têm autonomia política, ou seja, liberdade para planejar e agir, como garantir o direito à educação de forma equitativa em todo o território nacional? Ter autonomia e atribuições significa, de fato, ter condições de responder às demandas locais? Como pensar sobre esse assunto no contexto da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)? E por que entender sobre o assunto ajuda o gestor na implementação? O tempo mostrou que mesmo em um país diverso e com redes independentes foi possível avançar em objetivos nacionais graças à criação de mecanismos de cooperação entre os governos.

No campo educacional, a Constituição Federal de 1988 instituiu o regime de colaboração, que representa a articulação entre os sistemas de ensino para promover uma gestão cooperativa e o alcance de metas conjuntas. Embora o texto constitucional tenha previsto esse princípio, sua aplicação prática segue sendo um dos maiores desafios da gestão educacional: como implementar políticas de forma colaborativa, respeitando as realidades locais? A diferença em relação a outras áreas é que a educação, até 2025, não dispunha de um Sistema Nacional de Educação em funcionamento – algo que a saúde, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), e a assistência social, por meio do Sistema Único

31. É doutora em Administração Pública e Governo. Atua como consultora para órgãos governamentais e não governamentais, com foco no Sistema Nacional de Educação e em governança educacional. Atualmente, é consultora da Unesco.
32. É Professora Titular do Departamento de Ciência Política da UFMG. Vice-coordenadora do INCT – Qualidade de Governo e Políticas Públicas para o Desenvolvimento Sustentável e coordenadora do Centro Interinstitucional de Análise de Políticas Sociais – CIAPSoc.

de Assistência Social (Suas), já consolidaram com sucesso. Ressalta-se que a **força desses sistemas está na combinação de quatro elementos: 1) normas e diretrizes nacionais claras, 2) espaço de pactuação entre União, estados, Distrito Federal e municípios, 3) apoio técnico e financeiro constante e 4) participação social institucionalizada por meio de uma governança colaborativa. Esses mesmos pilares orientam a proposta deste capítulo.**

Até 2025, na ausência de um sistema, a educação brasileira trilhou um caminho diferente das outras políticas: o da criação de mecanismos de coordenação federativa e governança dentro de cada política e programa. Leis, decretos, portarias e programas foram sendo desenvolvidos para direcionar as ações da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e melhorar os indicadores educacionais, mesmo sem uma estrutura unificada. São exemplos disso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que definem metas e estratégias comuns; o Fundeb, que organiza o financiamento educacional de forma redistributiva; o Plano de Ações Articuladas (PAR); e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que garante assistência técnica e financeira às redes de ensino.

NOVIDADE: SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO SANCIONADO

Um passo real para mudança desse cenário foi dado em 31 de outubro de 2025: foi promulgada a Lei Complementar nº 220/2025, que institui o Sistema Nacional de Educação (SNE).

No que melhora as relações federativas:

- **Pactuação estruturada com** Comissão Intergestora Tripartite (CIT), nacional, e Comissões Intergestoras Bipartites (CIB), estaduais**.**
- Padrões nacionais de qualidade **e referência de financiamento pelo** Custo Aluno Qualidade (CAQ)**.**
- Planejamento articulado **por planos decenais, com monitoramento e avaliação.**
- Participação social institucionalizada **(fóruns, conferências e conselhos).**
- Territórios quilombolas **e pactuação com participação das comunidades.**

Efeitos práticos esperados:

- **Mais** previsibilidade **para cooperação e financiamento (padrões + CAQ).**
- **Mais** alinhamento **entre o PNE e as decisões operacionais (CIT/CIB).**

- **Melhor** capacidade de gestão **com monitoramento regular e decisões pactuadas.**
- **Canal estável para** ajustar normas e diretrizes **conforme necessidades do território.**

PARA A PNEERQ, O QUE MUDA COM O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO?

- Educação Escolar Quilombola, como responsabilidade compartilhada entre União, estados, Distrito Federal e municípios, com garantia de práticas pedagógicas alinhadas às formas próprias de produção, transmissão e valorização de saberes das comunidades. *(Artigo 59.)*
- Obrigatoriedade de consulta prévia, livre e informada às comunidades quilombolas em processos de pactuação ou tomada de decisão que afetem sua educação. *(Artigo 60, em conformidade com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho.)*
- Inclusão de mecanismos formais de participação social, como comissões, fóruns e processos de pactuação nos quais as lideranças quilombolas devem ter presença ativa e legitimada.

Essas disposições fortalecem a governança da PNEERQ ao assegurar que as decisões educacionais considerem os territórios, os modos de vida e os projetos societários das comunidades quilombolas, reforçando a centralidade da equidade racial na implementação das políticas educacionais.

1. OS QUATRO PILARES DA AÇÃO FEDERATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os desafios da gestão educacional em um país federativo como o Brasil exigem a combinação de diferentes mecanismos de coordenação entre União, estados, Distrito Federal e municípios e os Territórios Quilombolas, no caso da Educação para Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. **Nenhum ente dá conta sozinho**: como a responsabilidade é compartilhada, a implementação das políticas depende do alinhamento entre referências normativas comuns, apoio técnico e financeiro adequado, espaços de pactuação entre gestores e participação efetiva das comunidades. Esses quatro elementos – normas e diretrizes, assistência técnica e financeira, governança e participação social e pactuação – formam a base de um arranjo cooperativo que orienta decisões, distribui responsabilidades e fortalece a implementação da política em diferentes territórios. Na sequência, esses quatro pilares serão analisados na perspectiva da Educação Escolar Quilombola.

NORMAS E DIRETRIZES NACIONAIS	As normas e diretrizes nacionais são instrumentos fundamentais de articulação federativa. Elas garantem referências comuns que orientam os sistemas de ensino e asseguram um patamar mínimo de qualidade, sem comprometer a autonomia dos entes. Elas oferecem referências comuns que organizam a atuação dos sistemas de ensino e asseguram direitos educacionais à população negra e quilombola.
ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA	Ela está prevista na Portaria MEC nº 470/2024 e na Resolução nº 18/2024 (bolsas), que estruturam mecanismos de apoio às redes de ensino. Cabe aos territórios identificar suas necessidades, registrar demandas nos instrumentos adequados, como PAR, PDDE e ações federais específicas, e acionar o MEC. Quando bem utilizada, essa cooperação fortalece ações formativas, materiais pedagógicos, infraestrutura e iniciativas articuladas ao currículo e à equidade racial.
GOVERNANÇA E PACTUAÇÃO	A governança da PNEERQ se estrutura pelas instâncias definidas na Portaria MEC nº 470/2024, que organizam a articulação entre União, estados e municípios na implementação da política. A Câmara Tripartite de Gestão e Monitoramento, no âmbito nacional, e as Câmaras Bipartites nos estados são os espaços onde as redes alinham diretrizes, prioridades e responsabilidades compartilhadas, garantindo coerência e coordenação federativa. A política também institui uma rede de governança executiva, formada por coordenadores, articuladores de formação e agentes locais e regionais que atuam na aproximação com as redes de ensino e com os territórios quilombolas. Para o gestor, conhecer e acionar essa rede significa fortalecer as pactuações e antecipar desafios na oferta educacional. A governança **é um mecanismo que garante legitimidade e articulação** entre União, estados, Distrito Federal e municípios e povos de comunidades tradicionais, quilombolas e de terreiro.
PARTICIPAÇÃO SOCIAL	A participação social é princípio constitucional e fundamento central da PNEERQ. A Portaria nº 470/2024 define a presença ativa das comunidades quilombolas, povos tradicionais e de terreiro nas instâncias de participação e controle social – no nível nacional e nas câmaras regionais. **As comunidades trazem conhecimentos, prioridades e modos próprios de organização**, que orientam decisões sobre currículo, calendário, infraestrutura e gestão territorial. Para os gestores, fortalecer essa participação assegura legitimidade às ações e garante que as decisões reflitam as realidades de cada comunidade.

3. GUIA PRÁTICO DE IMPLEMENTAÇÃO

Esses passos não devem ser entendidos como uma sequência fixa, mas como um percurso orientativo. O objetivo é que ninguém caminhe sozinho: a implementação da política é compartilhada, colaborativa e fortalecida justamente quando os gestores buscam apoio sempre que necessário.

PASSO 1 – CONHECER AS REGRAS DO JOGO

Antes de planejar qualquer ação, o gestor precisa identificar o conjunto de normas que estruturam a PNEERQ. Esses instrumentos garantem segurança jurídica, coerência política e clareza sobre o papel de cada ente federado. Conhecer o marco legal é o ponto de partida para entender as responsabilidades de cada ente, reconhecer os mecanismos disponíveis e planejar ações coerentes com a política nacional.

PASSO 2 – FAZER ADESÃO À POLÍTICA

A adesão é o ato que oficializa a participação do sistema de ensino na PNEERQ. Previsto na Portaria MEC nº 470/2024, este ato confirma o compromisso, de forma voluntária, do ente federado com os princípios, diretrizes e estruturas de governança da política.

Ao assinar o termo de adesão, o estado, Distrito Federal ou município passa a:

- Integrar a governança nacional da política, participando das instâncias previstas na Portaria nº 470/2024, incluindo espaços de pactuação, monitoramento e planejamento compartilhado entre União, estados e municípios.
- Assumir responsabilidades compartilhadas na elaboração de diagnósticos, definição de prioridades, execução das ações da política e acompanhamento dos resultados – sempre considerando as especificidades de cada território quilombola.
- Habilitar-se à participação em instrumentos indutores, como programas federais, formações, bolsas e ao Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.
- Ter acesso ao apoio técnico e financeiro da União, especialmente para ações de implementação da Lei nº 10.639/2003 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no campo das relações étnico-raciais; fortalecimento da Educação Escolar Quilombola; formação continuada de professores; produção de materiais didáticos específicos; fortalecimento da gestão territorial quilombola.
- Reconhecer a centralidade dos territórios quilombolas, assegurando que as decisões educacionais respeitem as formas próprias de organização social, os saberes tradicionais, a consulta prévia, livre e informada (artigo 60 da LC nº 220/2025) e as demandas das comunidades.

PASSO 3 – PARTICIPAR DAS COMISSÕES

Depois de aderir à PNEERQ, o passo seguinte é ocupar os espaços de decisão e diálogo previstos na Portaria MEC nº 470/2024. É nesses espaços que as relações federativas ganham forma, onde diretrizes nacionais se transformam em planejamento conjunto e onde as necessidades das comunidades quilombolas e da população negra podem ser trazidas para o centro do processo decisório.

I – Em âmbito nacional – Câmara Tripartite de Gestão e Monitoramento (CTGM)

Acompanhar e participar das discussões da CTGM, instância responsável por articular União, estados, Distrito Federal e municípios e juntamente com representações do movimento negro e comunidades quilombolas. É ali que se alinham diretrizes gerais, se pactuam prioridades para formação, materiais, gestão e ações territoriais; se monitoram avanços e dificuldades nacionais; se discutem ajustes necessários no processo de implementação, com impacto sobre todos os entes federativos; e se definem orientações gerais para estados, Distrito Federal e municípios.

II – Em âmbito subnacional e territorial – Câmaras Bipartite de Gestão e Monitoramento (CBGM)

Verificar se o estado já possui a Câmara Bipartite formalmente instituída (art. 17 da Portaria MEC nº 470/2024). Cada estado deve ter sua própria instância de gestão, composta por representantes dos estados, dos municípios, representações quilombolas e da comunidade negra em geral. É espaço essencial para pactuar decisões locais, alinhar responsabilidades e integrar ações.

III – Além do espaço de pactuação (CBGM), a Portaria MEC nº 470/2024 define a **Rede de Governança Executiva da PNEERQ** por meio das Câmaras Regionais de Participação e Controle Social (CRPCS), que têm como finalidade: articular os diferentes atores da política no território; apoiar a formulação, a execução e o monitoramento do Plano de Ação da PNEERQ; fortalecer a gestão administrativa, pedagógica e fiscal da política; promover integração entre escolas, redes de ensino e comunidades quilombolas; e garantir que as pactuações feitas nas instâncias nacionais e estaduais cheguem até o chão da escola.

Essa rede é formada por:

Governança PNEERQ

- **Coordenação Estadual e Regional**: responsável por articular a política no estado, acompanhar municípios, apoiar a organização dos planos, consolidar informações e dialogar com a Coordenação Nacional da Política no MEC.
- **Articuladores de formação**: atuam diretamente nos processos formativos. Têm como atribuições apoiar formação inicial e continuada voltada para relações étnico-raciais e educação escolar quilombola, organizar ações formativas regionais e apoiar escolas e redes nas diretrizes pedagógicas da PNEERQ.
- **Agentes regionais**: atuam como elo entre estado e municípios. São responsáveis por apoiar a implementação das ações nas regionais e fortalecer a articulação intermunicipal.
- **Agentes locais**: são a ponte direta com as escolas quilombolas e com as comunidades. Suas atribuições incluem apoiar diretamente escolas e equipes pedagógicas, mobilizar lideranças quilombolas, acompanhar demandas territoriais, apoiar ações do plano local e fortalecer o diálogo entre escolas, redes e comunidades.

PASSO 4 – DESENHAR O CAMINHO DO TERRITÓRIO: O PLANO DE AÇÃO

Com a adesão formalizada e a participação ativa nas instâncias de governança assegurada, o próximo passo é organizar o Plano de Ação da PNEERQ no âmbito estadual, regional ou municipal, conforme prevê a Portaria MEC nº 470/2024. Esse plano é o instrumento central de planejamento da política: articula diagnóstico, prioridades, cronograma, financiamento e responsabilidades entre União, Distrito Federal, estado e municípios, em diálogo com as comunidades quilombolas.

O que o plano deve conter?

- Diagnóstico atualizado do território/rede: quantidade de escolas e turmas quilombolas, situação da regularização fundiária e localização das comunidades atendidas, dados de acesso, fluxo e aprendizagem; infraestrutura física e tecnológica das escolas; perfil dos professores e demandas de formação continuada; dados sócio-históricos e culturais relevantes das comunidades quilombolas; demandas levantadas pelas lideranças comunitárias e movimentos locais.
- Prioridades pactuadas nas câmaras Tripartite e Bipartites (CGTM e CBGM): formação de professores para Educação das Relações Étnico-Raciais; implementação ou fortalecimento da Educação Escolar Quilombola; revisão curricular com base na Lei nº 10.639/2003; aquisição e produção de materiais pedagógicos específicos; melhoria da infraestrutura das escolas

quilombolas; fortalecimento das equipes responsáveis pela implementação da política (coordenação, agentes regionais, agentes locais e articuladores de formação).

- Cronograma de execução: atividades previstas para 12 meses; metas e responsáveis; indicadores simples de acompanhamento.
- Estimativas de recursos e fontes de financiamento; demanda para PAR; demandas para PDDE-Equidade; complementações necessárias via estado/Distrito Federal/municípios; possíveis fontes estaduais (quando houver).
- Estratégias de articulação intergovernamental: como estados, Distrito Federal e municípios dividirão tarefas; como as decisões da CGTM influenciarão o planejamento das redes; interlocução com a CTGM para demandas que extrapolem o território.

PASSO 5 – TIRAR O PLANO DO PAPEL (E AJUSTAR, QUANDO PRECISO)

Com a adesão formalizada e a participação ativa nas instâncias de governança assegurada, o próximo passo é organizar o **Plano de Ação da PNEERQ** no âmbito estadual, regional ou municipal, conforme prevê a Portaria MEC nº 470/2024. Esse plano é o instrumento central de planejamento da política: articula diagnóstico, prioridades, cronograma, financiamento e responsabilidades entre União, estado, Distrito Federal e municípios, em diálogo com as comunidades quilombolas e com o conjunto de ações da política.

No dia a dia, isso significa:

- **Tirar o plano do papel**, iniciando as ações administrativas, pedagógicas e comunitárias previstas, como contratação, transporte escolar, obras, até currículo, formação de professores, atividades culturais etc.
- **Monitorar a execução**, acompanhando prazos, entregas, avanços e obstáculos. O registro sistemático, mesmo que simples, ajuda a corrigir rotas, documentar decisões e fortalecer pedidos de apoio técnico ou financeiro.
- **Coletar dados e evidências**, como matrícula, fluxo escolar, infraestrutura, transporte, frequência docente, uso dos recursos etc. Essas informações embasam as pactuações territoriais e a prestação de contas.
- **Prestar contas com transparência**, divulgando informações no site oficial do ente e nas reuniões das comissões gestoras. Isso reforça a legitimidade da política e qualifica a participação social.
- **Ajustar continuamente o plano**, de acordo com a realidade do estado, Distrito Federal, município ou território quilombola. A Portaria MEC nº 470/2024 determina revisão obrigatória a cada dois anos, mas nada impede ajustes antes disso, caso o território identifique necessidades emergentes.
- Manter diálogo constante com escolas e lideranças quilombolas para ajustar rotas e resolver problemas que surgirem.

PASSO 6 – CONSTRUIR COM QUEM CONHECE A REALIDADE

A PNEERQ só se concretiza com participação social ativa. A Lei nº 14.705/2023, a Portaria MEC nº 470/2024 e a Portaria nº 1.082/2024 reforçam que as comunidades quilombolas devem ser **ouvidas, consultadas e envolvidas** em todas as etapas da política.

De forma prática, isso significa:

- Garantir espaços reais de fala para lideranças quilombolas nos processos de pactuação, planejamento e monitoramento.
- Realizar escutas territoriais prévias que considerem temporalidades próprias, modos de organização e demandas históricas das comunidades.
- Criar canais regulares de diálogo com escolas quilombolas, associações, conselhos e movimentos locais.
- Incorporar saberes, experiências e prioridades das comunidades na definição de currículo, calendário, infraestrutura e estratégias pedagógicas.

A participação social não é formalidade: é o elemento que dá legitimidade, segurança e direção às ações. Quanto mais próximas as relações entre gestão pública e comunidades quilombolas, mais forte e contextualizada será a implementação da PNEERQ.

4. SELO PETRONILHA BEATRIZ – EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O Selo Petronilha Beatriz, instituído pela Portaria nº 470/2024 reconhece redes públicas que avançam na implementação da PNEERQ, especialmente no cumprimento das diretrizes de educação antirracista e no fortalecimento da Educação Escolar Quilombola. O nome homenageia **Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**, referência nacional na luta pela equidade racial, professora emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e primeira mulher negra a integrar o Conselho Nacional de Educação – responsável pela relatoria das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

Como acompanhar:

O MEC publica anualmente, em edital próprio, os critérios, indicadores e metas para concessão do Selo Petronilha Beatriz.

É importante ficar atento ao portal do MEC: acompanhar os editais com antecedência ajuda a rede a se organizar melhor, alinhar ações e aproveitar oportunidades de reconhecimento públicas pela promoção da equidade racial.

A intenção deste material é apoiar gestores, no desafio cotidiano de implementar a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) de forma colaborativa, articulada e sensível às realidades das comunidades quilombolas e da população negra. As relações federativas estruturam o caminho por onde a política acontece na prática – nas escolas quilombolas, nos territórios, nas coordenações locais e no diálogo entre lideranças comunitárias, secretarias de Educação e demais entes federados. Ao longo deste capítulo, buscou-se mostrar como a compreensão de normas, pactuações, comissões, planos, apoios técnicos e espaços de governança ajudam a transformar desafios históricos em ações possíveis e concretas. É importante lembrar: a implementação é coletiva e contínua, conta com o apoio do MEC, das secretarias estaduais e municipais e das instâncias de governança da PNEERQ e se fortalece na escuta ativa das comunidades, na participação social e no compromisso com uma educação antirracista, equânime e respeitosa das identidades quilombolas.

5. Planejamento educacional

Sofia Lerche Vieira[33]
Eloisa Maia Vidal[34]

O ato de planejar faz parte da vida humana. A todo momento estamos planejando, embora nem sempre este seja um ato de plena consciência. Planejamos nosso dia a dia, cursos, viagens e as mais diferentes atividades. Quando nos referimos ao processo de planejamento, todavia, está em jogo algo mais do que pretendemos fazer amanhã, depois ou ao longo da vida. Na verdade, tal como entendemos no âmbito de uma organização ou de um governo, o sentido do planejamento se expressa pela definição intencional de prioridades traduzidas em ações visando atingi-las. Espera-se que estas sejam desenvolvidas ao longo de um intervalo de tempo que pode corresponder ao período de uma determinada administração ou mais.

Na primeira parte deste capítulo, são tratadas algumas dimensões importantes do planejamento no atendimento ao direito à educação, com ênfase nas modalidades educacionais. Pela sua relevância, a reflexão focaliza as seguintes dimensões do tema: planejamento governamental, planejamento estratégico, planejamento de rede escolar, planejamento educacional e escolar.

1. PLANEJAMENTO GOVERNAMENTAL

O planejamento feito nas diferentes esferas governamentais (federal, estadual, distrital e municipal) tem uma tradição no Brasil que remonta a meados do século passado, tendo sido praticado tanto por governos democráticos quanto autoritários. Juscelino Kubitschek, presidente responsável pela construção de Brasília, tinha por meta um planejamento de "50 anos em cinco". Os governos militares, por sua vez, inauguraram um longo período de planos nacionais e setoriais. Em sua reconstrução histórica sobre

33. Pós-doutora em Educação, professora emérita e titular da Universidade Estadual do Ceará e bolsista de produtividade sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
34. Doutora em Educação, professora associada do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

o tema, Vieira (2014)[35] refere planos de governo desde 1956 e de educação desde 1961.

Com a Constituição de 1988[36] inaugura-se uma nova fase do planejamento no Brasil, concebendo-o como elemento estratégico de governo. Ao detalhar os principais instrumentos de planejamento governamental indicando seus usos e especificidades[37], a Carta Magna compromete as diferentes esferas federativas com formas de planejamento que se articulam e espelham mutuamente, havendo legislação específica relativa ao Plano Plurianual (PPA), à Lei Orçamentária Anual (LOA) e à Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). Cada governo, em sua esfera de abrangência, orienta-se pelas definições estabelecidas nesses instrumentos de planejamento.

Instrumentos do planejamento governamental

PPA: lei ordinária que expressa o plano de governo e apresenta as principais indicações dos rumos das ações do Executivo.
LDO: lei que fixa as grandes linhas do uso de recursos, estabelecendo metas e prioridades do PPA.
LOA: lei que detalha ano a ano a destinação dos recursos definidos na LDO. (VIEIRA, VIDALe FERNANDES, 2020, p. 27)[38]

A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios concebem seu planejamento para quatro anos, sendo que cada governo tem o seu primeiro ano de gestão orientado por um planejamento feito pela administração anterior. Assegura-se, assim, na concepção do legislador, a sua continuidade.

A educação, como outras áreas públicas, considerando o planejamento mais geral, faz o seu próprio planejamento, tanto no longo prazo como na esfera de abrangência de cada governo. A Constituição de 1988 definiu que a cada dez anos haveria um Plano

35. VIEIRA, Sofia Lerche. Planos e políticas educacionais: das concepções às práticas. In. SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Angela Maria (Orgs.). **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
36. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 26 nov. 2025.
37. A Constituição Federal de 1988 estabelece que "leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão: I – o plano plurianual; II – as diretrizes orçamentárias; e III – os orçamentos anuais (Artigo 165). Estes instrumentos, concebidos para a esfera da União, se desdobram em objeto de detalhe no referido artigo.
38. VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. **Gestão escolar no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

Nacional de Educação (PNE). Sob sua égide foram concebidos dois planos: o primeiro (PNE I) teve vigência de 2001 a 2010 (Lei nº 10.172/2001[39]) e o segundo (PNE II) de 2014 a 2024 (Lei nº 13.005/2014[40]). Os intervalos entre os dois PNEs correspondem à tramitação dos projetos no Congresso Nacional. Como os planos que lhe antecederam, o terceiro PNE tem sido intensamente debatido, tanto no Legislativo, como no Executivo e em organizações da sociedade civil.

O projeto (PL 2.614/2024) do terceiro Plano Nacional de Educação (PNE III), que dá sequência ao PNE II, passou por tramitação entre os anos de 2024 e 2025. Com 19 objetivos estratégicos, 73 metas e 372 estratégias, o PNE III estabelece prioridades da educação infantil ao ensino superior, contemplando também as modalidades educacionais. Temas como o aumento de investimentos em educação, equidade e diversidade têm marcado este debate que deverá contribuir para a definição dos destinos da educação brasileira na próxima década.

Até o momento de elaboração desse caderno, o PNE III ainda não havia sido sancionado. Para informações atualizadas sobre a Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, acesse: https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-15.388-de-14-de-abril-de-2026-699917783.

Correspondendo ao PNE, estados, Distrito Federal e municípios têm seus planos estaduais/distrital e planos municipais de educação com vigência de dez anos. Eles se articulam ao PNE e

39. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 26 nov. 2025.

40. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 26 nov. 2025.

têm especificidades próprias de cada ente federado. Estes têm sido construídos de forma participativa, em diferentes etapas e aprovados pelas respectivas instâncias legislativas. Neles estão estabelecidas as metas de longo prazo das unidades federativas que devem se articular ao planejamento realizado nas estruturas governamentais, antes discutido. É no seio deste planejamento que devem ser estabelecidas as prioridades e articulações entre níveis e modalidades de ensino.

2. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

O planejamento estratégico é um instrumento utilizado por organizações públicas e privadas para bem orientar suas prioridades e alinhar os diferentes projetos incluídos em sua esfera de abrangência. Trata-se de um processo contínuo que requer envolvimento dos principais atores responsáveis pela sua implementação. Em geral, envolve análise do cenário, definição de missão, visão e valores, estabelecimento de objetivos e estratégias e execução e monitoramento. Inclui como etapa de sua elaboração encontros e reuniões sistemáticas até que se chegue a um mapa de prioridades que oferece uma espécie de bússola orientadora das ações de uma organização. No âmbito dos governos, este mapa de prioridades é particularmente valioso porque, como são muitas as atividades a desenvolver e objetivos a perseguir, corre-se o risco de dispersão. O planejamento estratégico é bem-sucedido quando os diferentes atores envolvidos se reconhecem nas prioridades nele estabelecidas, estando assim aptos a perseguir conjuntamente as metas e prioridades definidas para um determinado intervalo no tempo.

A formulação e implementação de um planejamento com tais características requer estruturas centrais de governo que procedam ao monitoramento de sua aplicação. De tal maneira, reuniões sistemáticas de avaliação promovem não apenas os ajustes e correções de rotas necessários em seu percurso, como também a introdução de novas prioridades que podem surgir em cenários de mudança às quais os governos estão sujeitos. Os casos de eventos climáticos, de redução de receitas financeiras e outros são exemplos de intercorrências que podem surgir e redirecionar prioridades.

3. PLANEJAMENTO DE REDE ESCOLAR

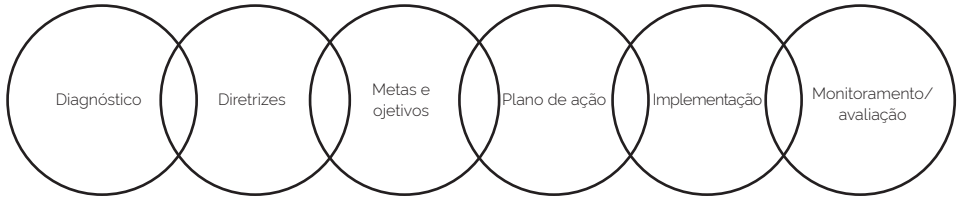
Conforme antes mencionado, o planejamento é uma atividade própria dos governos e em cada esfera federativa há estruturas próprias para tanto, seja em nível central ou setorial. Assim, tanto no planejamento para todas as áreas de uma determinada administração como para áreas específicas, há momentos e instrumentos próprios para fazê-lo.

É nesse terreno que se insere o planejamento de rede, aquele realizado na esfera dos estados, Distrito Federal e municípios. Como o próprio nome diz, este se refere às redes escolares estaduais e municipais das unidades federadas. Assim, embora, como já vimos, estados, Distrito Federal e municípios tenham planos em

comum, há um planejamento específico para as redes pertencentes às esferas estaduais e municipais. É importante destacar este aspecto porque, ao planejar, cada unidade federativa define suas prioridades, desde o planejamento das estruturas escolares a construir para abrigar públicos específicos, caso das modalidades educacionais aqui tratadas, como concursos para professores, materiais de aprendizagem e outros. Como é possível perceber, **tudo passa pelo planejamento**.

De uma maneira geral, as etapas do planejamento governamental incluem passos comuns, conforme sintetizado na Figura 1.

Figura 1: Ciclo do planejamento



Fonte: Autoras, 2025.

Como é possível verificar na Figura 1, em geral, o ciclo do planejamento tem início por um **diagnóstico**, no qual é feita uma análise da situação a ser objeto de intervenção. É essencial lembrar que dispor de indicadores educacionais sobre o que vai ser objeto de planejamento é imprescindível para a elaboração de um bom diagnóstico. Após esta etapa inicial, são definidos os princípios orientadores do planejamento traduzidos em **diretrizes**, uma vez que tratam da missão, visão e valores a serem perseguidos. A etapa subsequente, diz respeito à definição de **metas e objetivos**, que materializam a elaboração das estratégias a serem adotadas ao longo do percurso. Definidas as metas e objetivos, é hora de desenvolver um **plano de ação**, onde sejam detalhadas as iniciativas a serem realizadas ao longo de um determinado período.

A etapa subsequente é a da **implementação** dos projetos quando entram em cena os atores responsáveis pela execução do planejado. Conforme já referido, todo o processo é objeto de **monitoramento** e **avaliação**. Pela sua relevância na gestão educacional e escolar, o tema será aprofundado no último capítulo deste caderno. Desde já, o leitor é convidado a estabelecer pontes entre o planejamento, o monitoramento e a avaliação.

É fato que, na realidade, nem sempre o ciclo de planejamento incorpora todas as etapas aqui mencionadas ou é realizado na sequência orientada por esta lógica. Entre a formulação e a implementação do que foi planejado pode haver um hiato advindo do fato de que planejadores e executores de políticas atuam em diferentes esferas da gestão. Uns circulam mais diretamente no âmbito das secretarias e outros no sistema escolar.

Na literatura sobre a implementação de políticas, os atores no âmbito dos órgãos centrais e intermediários são os "burocratas de alto e médio escalão". Os responsáveis últimos pela execução das políticas são os "burocratas de nível de rua" – é o caso dos que trabalham na ponta do sistema, nos postos de saúde, nas delega-

cias e nas escolas. Para serem efetivas, as políticas precisam alinhar esses dois espaços de produção das políticas públicas. Por isso mesmo, o acompanhamento é um processo essencial para a qualidade da educação, como constataram pesquisas recentes sobre a "gestão eficaz da aprendizagem" (FERNANDES; VIEIRA; NOGUEIRA, 2023[41]; 2024[42]).

Esses argumentos reafirmam a centralidade do planejamento que, em suas diferentes etapas, contribui para definir um caminho para assegurar a função social da educação: o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho" (Constituição Federal. Artigo 205).

4. PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E ESCOLAR

O planejamento educacional se distingue do escolar. Se o primeiro se dirige ao conjunto de uma rede, o segundo se aplica à realidade específica de cada escola. Um bom planejamento é aquele capaz de expressar de forma articulada as prioridades para o conjunto da rede, assim como para cada uma de suas unidades. A Secretaria de Educação deve ser capaz de se reconhecer na escola, assim como esta necessita se reconhecer na secretaria.

O planejamento realizado pela secretaria se dirige não apenas a todas as escolas de sua rede, mas também possui especificidades relativas a objetivos e metas que transcendem as unidades escolares. O reconhecimento do direito de todos à educação, implica fazer justiça social a tantos segmentos da sociedade excluídos ou marginalizados no contexto educacional. Aqui é oportuno identificar o papel específico do planejamento em relação às modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos.

5. PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

Se o ato de planejar faz parte da vida humana, expressando-se pela definição intencional de prioridades traduzidas em ações visando atingi-las, o planejamento participativo é sua forma mais apropriada de operacionalização. Isto porque permite incorporar os diferentes atores envolvidos nas modalidades educacionais, sejam eles integrantes de secretarias de Educação, de órgãos intermediários dos sistemas de ensino, de escolas, de representantes da sociedade civil associados a oferta de educação e, sempre que possível, o público a ser atendido pelas ações desta natureza.

41. FERNANDES, José Henrique Paim; VIEIRA, Sofia Lerche, NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes (Orgs.). **Estados eficazes na gestão da aprendizagem**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2023.

42. FERNANDES, José Henrique Paim; VIEIRA, Sofia Lerche, NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes (Orgs). **Municípios eficazes na gestão da aprendizagem**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2024.

Por propiciar a escuta atenta dos atores, o planejamento participativo gera maior sintonia entre o que se quer e onde é possível chegar. Assim, ao pensar o Ciclo de Planejamento, do qual tratamos anteriormente (Diagnóstico, Diretrizes, Metas e Objetivos, Plano de Ação, Implementação, Monitoramento e Avaliação), é importante incorporar representantes de tais sujeitos em todas as suas etapas. Dessa escolha onde se ouvem as diferentes partes envolvidas em um processo de tal natureza resulta, por certo, uma melhor definição de prioridades. É importante lembrar que tal orientação vale tanto para o planejamento educacional como para o planejamento escolar e é particularmente importante para a Educação Escolar Quilombola.

Importante lembrar

- Planejar significa estabelecer prioridades.
- O bom planejamento é aquele que sintetiza as prioridades de uma rede.
- O planejamento participativo é alternativa essencial para as modalidades educacionais.

6. PLANEJAMENTO DE MODALIDADES EDUCACIONAIS

O planejamento educacional constitui uma dimensão estratégica para a consolidação de políticas públicas voltadas para as modalidades aludidas anteriormente. Ele não deve ser considerado apenas como uma atividade técnica de definição de metas e recursos, mas também se configurar como um processo político, social e pedagógico que articula valores, princípios e práticas em direção a uma sociedade sustentável, justa, democrática e inclusiva.

Por isso, a maneira mais democrática de realizar as atividades de planejamento é mobilizando especialistas, gestores e a participação de diferentes atores sociais – professores, estudantes, famílias, comunidades tradicionais, movimentos sociais e sociedade civil organizada – de modo a assegurar que as decisões reflitam a diversidade cultural, social e territorial do país. A dimensão participativa do planejamento envolvendo metodologias como oficinas, fóruns, consultas públicas e conselhos escolares, que possibilitem a construção coletiva de diagnósticos, objetivos e estratégias fortalece a cidadania e legitima as políticas, permitindo que os sujeitos se reconheçam como protagonistas na construção de sociedades sustentáveis, plurais e livres.

A seguir, são apresentados alguns aspectos a serem considerados quando se procura realizar planejamento educacional na Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola.

6.1. Educação Escolar Quilombola

A PNEERQ, instituída em 2024[43], representa um marco histórico na consolidação de políticas voltadas à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira. O planejamento educacional, a partir dessa política e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, busca consolidar essa modalidade educacional. Além disso, visa a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003[44] e da Lei nº 11.645/2008[45], que tornam obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares.

O planejamento para atendimento da Educação Escolar Quilombola precisa ser concebido para atender todas as etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio –, assim como se preocupar em responder a demandas para as diversas modalidades de ensino, como, por exemplo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial Inclusiva.

Além disso, mobilizar a participação da comunidade escolar e da sociedade civil – quilombolas, lideranças comunitárias, professores, gestores, estudantes, movimentos sociais e organizações representativas – no planejamento da política de Educação Escolar Quilombola é a forma mais democrática para a definição das prioridades e estratégias, daí a importância do planejamento participativo, como vimos antes.

A equidade racial não pode ser pensada isoladamente, por isso a importância de dialogar com políticas de saúde, assistência social, cultura, direitos humanos e desenvolvimento sustentável, articulações essenciais para enfrentar barreiras que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes quilombolas e negros, como falta de transporte, alimentação adequada, infraestrutura escolar precária e ausência de políticas de permanência.

O planejamento educacional deve reconhecer as desigualdades históricas que atingem a população negra e quilombola e prever ações específicas para combatê-las. Isso inclui políticas afirmativas, formação docente voltada para a diversidade, produção de materiais pedagógicos inclusivos e estratégias de acolhimento para estudantes vítimas de racismo, assim como respeitar o contexto étnico, ambiental e socioterritorial de cada território quilom-

43. UNESCO/MEC. **Política Nacional de Equidade, de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Marco referencial de equidade na educação.** Brasília: DF.

44. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de rnsino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 08 fev. 2026.

45. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 08 fev. 2026.

bola. Em todo o ciclo de planejamento, é necessário observar a Convenção 169 da OIT, a Consulta Libre, Prévia e Informada (CLPI) em respeito à soberania dos quilombolas e a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola (PNGTAQ)[46].

Planejar com equidade significa garantir que os currículos escolares contemplem a história e cultura afro-brasileira e quilombola, valorizando identidades e fortalecendo o pertencimento dos estudantes. Quando se trabalha o planejamento em nível de **rede escolar,** é importante levar em consideração as seguintes dimensões:

Fase 1 – Estruturação e governança (0-6 meses)

- Criação de **Núcleos de Educação Quilombola e Equidade Racial**.
- Definição de orçamento específico para infraestrutura, formação docente e políticas de permanência.
- Estabelecimento de processos de gestão compartilhada com comunidades quilombolas.
- Definição de recursos financeiros para assegurar transporte e alimentação escolar para os estudantes quilombolas.
- Definir, de forma coletiva com as comunidades quilombolas, a forma de organização da oferta educacional (multisséries, multietapas, turmas e escolas anexas, escola-polo, alternância pedagógica etc.)

Fase 2 – Planejamento Intersetorial (6-12 meses)

- Articulação com políticas de saúde, assistência social, cultura, direitos humanos e desenvolvimento sustentável.
- Inclusão de metas específicas nos planos municipais e estaduais de educação.
- Realização de fóruns comunitários e consultas públicas com quilombolas e movimentos negros.

Fase 3 – Implementação (1-3 anos)

- Expansão da formação docente em diversidade e relações étnico-raciais.
- Realização de concursos específicos para pessoas quilombolas em carreiras de professor, gestor e demais profissionais da educação.
- Distribuição de materiais pedagógicos inclusivos e contextualizados.
- Programas de bolsas e apoio financeiro para permanência estudantil.

46. Decreto Nº 11.786, de 20 de novembro de 2023, que institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola e o seu Comitê Gestor. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11786.htm.

Fase 4 – Monitoramento e avaliação (contínuo)

- Sistema de indicadores da rede: acesso, permanência, desempenho e combate ao racismo.
- Relatórios anuais sobre a implementação da PNEERQ priorizando questões específicas da Educação Escolar Quilombola.
- Pesquisas de impacto para ajustes de políticas e práticas.

Para o planejamento em nível da **escola,** é importante a gestão escolar considerar os seguintes momentos:

1. **Diagnóstico:** levantar o perfil dos estudantes quilombolas e negros; identificar barreiras: racismo institucional, infraestrutura precária, falta de transporte e alimentação; realizar escuta comunitária com lideranças quilombolas, famílias e estudantes.
2. **Planejamento pedagógico:** construir currículos que contemplem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, além da história e cultura afro-brasileira e quilombola (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008); promover formação docente voltada para diversidade e relações étnico-raciais; e produzir materiais pedagógicos contextualizados e inclusivos.
3. **Implementação:** desenvolver projetos culturais e comunitários: semanas da consciência negra, feiras culturais, oficinas de arte quilombola; adequar a infraestrutura escolar às necessidades das comunidades; e garantir políticas de permanência: alimentação escolar adequada, transporte e bolsas de estudo.
4. **Monitoramento e avaliação:** criar indicadores de acesso, permanência e desempenho dos estudantes quilombolas e negros; realizar avaliações adequadas e contextualizadas; e produzir relatórios semestrais com participação da comunidade escolar e movimentos sociais.

No âmbito da **escola**, os responsáveis pelo planejamento e execução do mesmo são os gestores escolares, as lideranças comunitárias, professores quilombolas, estudantes e famílias e, no caso da **rede de ensino**, as secretarias de Educação, conselhos municipais/estaduais, lideranças quilombolas e movimentos sociais.

Boas práticas desenvolvidas pela Educação Escolar Quilombola no âmbito da **rede de ensino** e da **escola** dizem respeito a:

- **Gestão participativa,** com a criação de núcleos de equidade racial contando com representação de lideranças quilombolas e movimentos sociais.
- **Currículo inclusivo em escala e contextualizado**: garantir que todos os planos estaduais e municipais incorporem a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, incluindo história, cultura e práticas quilombolas no cotidiano escolar.
- **Formação docente continuada**, com oferta de programas regulares sobre diversidade, relações étnico-raciais e práticas antirracistas.
- **Acolhimento pedagógico,** desenvolvendo uma escuta ativa dos estudantes e famílias para construir pertencimento e combater o racismo.

- **Orçamento específico para políticas de permanência local**: destinar recursos para infraestrutura em comunidades quilombolas, transporte escolar e políticas de permanência.
- **Articulação intersetorial**: integrar educação com saúde, cultura, direitos humanos e desenvolvimento sustentável.
- **Projetos culturais**: semanas da consciência negra, feiras culturais, oficinas de arte e culinária quilombola.
- **Participação comunitária**: envolver lideranças quilombolas e famílias na gestão escolar e nos processos de avaliação.

A Educação Escolar Quilombola enfrenta muitos **desafios**, sendo os mais conhecidos:

- **Fragmentação e reconhecimento institucional**: dificuldade de coordenação entre União, estados, Distrito Federal e municípios; existência de barreiras burocráticas para legitimar práticas pedagógicas próprias.
- **Racismo estrutural e institucional**: resistência à implementação plena das leis e práticas inclusivas, com a persistência de atitudes discriminatórias entre estudantes e até profissionais no âmbito do sistema escolar e das escolas.
- **Infraestrutura precária**: escolas quilombolas muitas vezes sem condições adequadas de funcionamento; com carência de livros e recursos que valorizem a cultura quilombola, levando a uso de conteúdos genéricos que não dialogam com a realidade quilombola.
- **Falta de políticas de permanência**: ausência de transporte, alimentação adequada e bolsas de estudo.
- **Evasão escolar**: dificuldades de permanência devido a barreiras socioeconômicas e discriminação.
- **Formação insuficiente de professores**: falta de preparo para lidar com diversidade e relações étnico-raciais.

O **PDDE** Água, Esgotamento Sanitário e **Infraestrutura nas Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas** tem valores de repasse estabelecidos levando em consideração a quantidade de estudantes matriculados na escola no ano anterior, conforme dados do Censo Escolar do Inep. A partir de 2025, entraram em operação as seguintes linhas do **PDDE Equidade Diversidades**: educação bilíngue de surdos, Educação de Jovens e Adultos, educação escolar indígenas e **educação para as Relações Étnico-Raciais.** Dessa forma, os recursos provenientes do PDDE podem contribuir para mitigar parte dos desafios enfrentados (o capítulo seguinte, "Financiamento educacional", irá aprofundar essas e outras iniciativas).

6. Financiamento educacional

Lauana Simplicio Pereira[47]

A garantia do direito à educação de qualidade exige a construção de um sistema adequadamente financiado. A educação é um bem público e seu financiamento deve ser majoritariamente público, em alinhamento com a legislação educacional, capaz de mitigar as profundas desigualdades que marcam a estrutura social brasileira. Superando a visão de "gasto", o financiamento educacional é um investimento estratégico no desenvolvimento humano e social do país, pilar para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O debate sobre a suficiência dos recursos para a garantia deste direito é perene. O Brasil investe cerca de 5% de seu Produto Interno Bruto (PIB) em educação, mas esse valor, quando dividido pelo número de estudantes, resulta em um dos menores investimentos por aluno da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A referência para um investimento suficiente é o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), que, conforme argumenta Farenzena (2005)[48], constitui uma categoria fundamental para identificar a necessidade de recursos educacionais, orientar sua redistribuição e subsidiar o desenho de políticas públicas que garantam às escolas os insumos considerados imprescindíveis ao processo educacional, respeitando-se as diferentes demandas dos distintos públicos da educação básica, ainda a ser regulamentado no país. Para ajudar a converter o investimento em educação de qualidade, o desafio é construir um CAQ que não seja uma tabela fixa de insumos, mas um processo de pactuação federativa que combine princípios nacionais, comparabilidade e equidade e que preserve liberdade para inovação e adaptação local, de acordo com os variados contextos da Federação.

A arquitetura do financiamento e os mecanismos de equidade

O financiamento da educação brasileira baseia-se no princípio constitucional da vinculação de recursos de impostos para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), estabelecido no

47. Professora no Departamento de Gestão Pública da FGV EAESP. Seus temas de pesquisa incluem planejamento e gestão de políticas públicas, equidade e política educacional.
48. FARENZENA, N. Custo e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aporte de estudos regionais. Brasília: Inep, 2005.

Artigo 212 da Constituição de 1988. Esse mecanismo determina que a União aplique no mínimo 18% e os estados, Distrito Federal e municípios apliquem no mínimo 25% de suas receitas de impostos em MDE, conferindo estabilidade e proteção ao orçamento educacional. Os artigos 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, indicam quais despesas podem e quais não podem ser consideradas como tal.

Dentro dessa arquitetura, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) se destaca como o principal pilar de equidade redistributiva. Conforme Tanno (2025)[49], em vez de deixar que cada ente federativo aplique livremente a vinculação de 25% de impostos, o que poderia gerar desigualdades, o mecanismo do Fundeb atua para garantir uma alocação mais justa dos recursos.

Essa distribuição segue uma lógica de cooperação federativa voltada para assegurar o financiamento adequado da educação básica

Criado em 2007 para suceder o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e tornado permanente a partir de 2020, o Fundeb abrange toda a educação básica. Ele é composto pela subvinculação de 20% de uma cesta de impostos[50], que são redistribuídos entre as redes de ensino com base no número de matrículas de cada uma. Seu objetivo é reduzir as disparidades financeiras entre as redes, garantindo um valor mínimo por aluno em todo o território nacional. Além disso, o Fundeb possui uma subvinculação que estabelece a aplicação mínima de 70% de seus recursos na remuneração dos profissionais da educação em efetivo exercício, uma medida que visa à valorização docente.

Um dos mecanismos mais importantes do Fundeb para a promoção da equidade é a complementação da União, que em 2026 corresponde a 23% do total da contribuição de estados, Distrito Federal e municípios. Esses recursos federais são distribuídos por meio de três lógicas distintas e complementares:

49. TANNO, C. R. Avaliação do Gasto Público: Reflexões sobre o Caso Fundeb e a Necessidade de Qualificar o Debate Técnico-Institucional. Câmara dos Deputados: consultoria de orçamento e fiscalização financeira, 2025. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2025/et-29_2025-avaliacao-novo-fundeb_st-1378_2025>.

50. Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações (IPIexp); Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITCMD); Quota-parte municipal do Imposto Territorial Rural (ITR) e Receita da Dívida Ativa alusiva aos sobreditos impostos ou fundo de impostos. Os impostos próprios do Município não são vinculados ao Fundo (IPTU, ISS, ITBI, IRRF), mas 25% deles devem ser necessariamente aplicados em manutenção e desenvolvimento do ensino.

Tipo	Lógica de distribuição
Valor Aluno/ Ano (VAAF)	Garante que os fundos estaduais que não alcançam o valor mínimo por aluno definido nacionalmente recebam recursos federais para atingir esse patamar.
Valor Aluno/ Ano Total (VAAT)	Considera todas as receitas educacionais do município e complementa aquelas redes que, mesmo em estados com maior arrecadação, não possuem recursos suficientes. Além disso, os recursos distribuídos pelo VAAT devem ser aplicados, em parte, na educação infantil (50% globalmente, mas variando em cada rede, de acordo com as estimativas publicadas pelo FNDE) e, em parte, em despesas de capital, no montante de 15%.
Valor Aluno/ Ano Resultado (VAAR)	Indução de melhorias com redução de desigualdades: Distribui recursos para as redes que, cumprindo condicionalidades de gestão, demonstram avanços na aprendizagem e na redução das desigualdades educacionais.

Para potencializar a equalização na redistribuição dos recursos, o Fundo conta com os **fatores de ponderação**, números que corrigem as diferenças de custo entre as várias etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino.

O que são fatores de ponderação e como funcionam na prática?

Os fatores de ponderação são números que reconhecem que educar estudantes em diferentes etapas, modalidades e contextos demanda investimentos diferenciados. Eles funcionam como "multiplicadores" do valor-aluno básico do Fundeb, garantindo que redes que atendem públicos com necessidades específicas recebam recursos proporcionais a essas demandas.

Como funciona o cálculo?

O Fundeb distribui recursos com base no número de matrículas de cada rede, mas não conta todas as matrículas da mesma forma. Cada matrícula é "ponderada" (multiplicada) por um fator que busca refletir suas especificidades. A ponderação entre diferentes etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino adota como referência o fator 1 para os anos iniciais do ensino fundamental urbano. O valor repassado pelas demais matrículas, assim, é definido a partir desta referência (Brasil, 2024a)[51].

51. BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 26 de julho de 2024. Especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o exercício de 2025. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jul. 2024a. Seção 1, p. 50. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2024/resolucao-no-5-de-26-de-julho-de-2024-resolucao-no-5-de-26-de-julho-de-2024-dou-imprensa-nacional.pdf.

Exemplo prático: município de Vila Esperança

Imagine um município que atende 850 estudantes, distribuídos em:

- 600 estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental urbano (fator 1,00 – referência)
- 50 estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas rurais (fator 1,15)
- 200 estudantes em creche pública integral (fator 1,55)

Assumindo que o valor mínimo por aluno definido em um dado ano é de R$ 6 mil, este será o valor de referência para as matrículas de estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental urbano, com peso 1.

Neste cenário, os recursos recebidos pelas matrículas nesse município seriam dados por:

- Anos Iniciais Urbano: 600 × 1 x 6.000 = R$ 3,6 milhões.
- Anos Iniciais Rural: 50 × 1,15 x 6.000 = R$ 345 mil.
- Creche Pública Integral: 200 × 1,55 x 6.000 = R$ 1,9 milhão.
- Total de recursos recebidos: R$ 5,8 milhões.

É importante saber que os fatores de ponderação variam entre a distribuição VAAF e VAAT. No VAAT, os fatores são geralmente mais elevados, especialmente para a educação infantil, reconhecendo que os municípios enfrentam custos ainda maiores nessa etapa.

Demais fontes de recursos

Além da vinculação de impostos e da subvinculação do Fundeb, a educação conta com o **salário-educação** como fonte de recursos. Trata-se de uma contribuição social arrecadada das empresas, calculada com base na folha de pagamento, e destinada exclusivamente ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública. A arrecadação é distribuída da seguinte forma: 10% permanecem com o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) para financiar programas e projetos educacionais em âmbito nacional, como o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros, enquanto 90% são redistribuídos aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios de forma automática e proporcional ao número de matrículas na educação básica pública, conforme registrado no Censo Escolar.

Os recursos do salário-educação podem ser utilizados para ações de MDE, como aquisição de materiais pedagógicos, equipamentos, mobiliário, transporte escolar, formação de professores e outras despesas como merenda escolar e uniformes para os estudantes, sendo vedada a sua utilização para remuneração dos profissionais da educação.

Além disso, os **royalties e participações especiais decorrentes da exploração de petróleo** e gás natural constituem uma fonte adicional de recursos para a educação, conforme estabelecido pela Lei nº 12.858/2013. Essa legislação determina que 75%

dos recursos dos royalties do petróleo provenientes de áreas do pré-sal e de áreas estratégicas sejam destinados à educação pública.

Equidade na gestão dos recursos

Se a arquitetura do financiamento estabelece "de onde" vêm os recursos, a gestão deve se concentrar em "como" e "para quem" eles são aplicados, tendo a equidade como princípio. Equidade, aqui, é compreendida como justiça corretiva e redistributiva (CALLEGARI, 2020)[52]: o tratamento desigual dos desiguais para garantir igualdade de oportunidades e de condições de permanência e de uma educação de qualidade. Isso significa alocar mais recursos e suportes para aqueles que enfrentam maiores barreiras e convivem com desvantagens históricas.

Essas desvantagens são agravadas quando diferentes marcadores de desigualdade (renda, raça, gênero, orientação sexual, deficiência, território) se sobrepõem, exigindo do financiamento uma resposta mais complexa e focalizada, em detrimento do tratamento universalista entre as redes de ensino e estudantes (TRIPOLI; DELGADO; JANUÁRIO, 2022)[53].

Diante disso, emerge a urgência de as redes de ensino saberem o custo real de cada matrícula. O valor por aluno do Fundeb é uma referência, mas não reflete o custo efetivo para garantir qualidade em cada modalidade. A clareza sobre os custos permite análises de eficácia, por exemplo, para saber se o recurso está gerando as condições para uma educação de qualidade (VERHINE, 2006)[54]; de eficiência, para saber se estamos usando os recursos da melhor forma; e, mais importante, de equidade, para compreender se a alocação diferenciada está reduzindo desigualdades.

O recebimento de mais recursos, seja via ponderação do Fundeb ou programas específicos, implica a responsabilidade da gestão de traduzir esse financiamento adicional em um investimento efetivamente diferenciado, que responda às necessidades específicas de cada estudante e de cada modalidade.

Para além da alocação de recursos para a oferta do direito à educação em cada modalidade, fazê-lo com equidade exige um olhar refinado sobre o orçamento. É fundamental avançar para um planejamento orçamentário sensível às múltiplas dimensões da equidade, como gênero, raça, deficiência, território e outras que se sobrepõem e intensificam as desigualdades. Um orça-

52. CALLEGARI, Caio. *Equidade educacional na Federação brasileira: o papel das transferências federais aos municípios*. 2020. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/50da91c8-4ce6-471f-890e-abb43df472b7/content.

53. TRIPODI, Z. F.; DELGADO, V. M. S.; JANUÁRIO, E. AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SUBSÍDIOS À MEDIDA DE EQUIDADE DO FUNDEB. Educação & Sociedade, v. 43, p. e254823_pt, 2022.

54. VERHINE, R. E. Custo aluno qualidade em escolas de educação básica: 2ª etapa – relatório nacional da pesquisa. Brasília: Inep, 2006.

mento sensível à equidade é progressivo, destinando mais recursos para o público de maior vulnerabilidade, mas, além disso, é aquele capaz de identificar, em suas ações e programas, o impacto específico sobre cada um desses grupos. Isso implica criar mecanismos para monitorar se os recursos estão, de fato, contribuindo para reduzir desigualdades (FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL, s.d)[55]. Gerir o orçamento para a educação, sob essa ótica, deixa de ser um exercício puramente técnico para se tornar prática de justiça social.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Ao longo dos últimos anos, o Brasil tem tentado criar incentivos que garantam que a educação oferecida em territórios quilombolas reflita uma estratégia de reparação histórica, valorize a ancestralidade, promova uma pedagogia antirracista e contribua para a autonomia dessas comunidades e, para isso, mais recursos financeiros se fazem necessários. O desafio central para o gestor é assegurar que os recursos adicionais previstos para o financiamento da modalidade de educação escolar quilombola se traduzam, de fato, em condições para uma educação de qualidade que fortaleça a identidade quilombola e rompa com práticas históricas de exclusão.

1. O Fundeb e o reconhecimento dos custos diferenciados na Educação Escolar Quilombola

O Fundeb reconhece as necessidades diferenciadas da Educação Escolar Quilombola por meio dos **fatores de ponderação mais elevados de todo o Fundo**.

O que significa na prática? Para todas as matrículas em escolas localizadas em territórios quilombolas, além do fator correspondente à etapa de ensino, é aplicado um **acréscimo adicional de 40%**.

Como funciona o cálculo? O fator de ponderação para escolas quilombolas é **multiplicativo**. Isso significa que o fator da etapa é multiplicado por 1,40.

55. FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL. Orçamentos sensíveis a gênero e raça: um guia prático para estados e municípios. AFLALO, Hannah M.; MARIN, Pedro. Fundação Tide Setubal. https://fundacaotidesetubal.org.br/wp-content/uploads/2022/04/guia-orcamento-sensivel-agenero-e-raca.pdf.

Exemplo prático:

Etapa de ensino	Fator base	Fator EEQ	Cálculo	Fator final	Recursos (base R$ 6.000)
Anos iniciais urbano (referência)	1	–	–	1	R$ 6.000/aluno/ano
Anos iniciais campo	1,15	–	–	1,15	R$ 6.900/aluno/ano
Anos iniciais quilombola	**1,15**	**× 1,40**	**1,15 × 1,40**	**1,61**	**R$ 9.660/aluno/ano**
Ensino médio parcial urbano	1,25	–	–	1,25	R$ 7.500/aluno/ano
Ensino médio parcial quilombola	**1,25**	**× 1,40**	**1,25 × 1,40**	**1,75**	**R$ 10.500/aluno/ano**

Desafio para o gestor: garantir que esse recurso adicional se traduza em investimentos que fortaleçam a identidade quilombola e rompam com práticas históricas de exclusão e invisibilização.

2. Programas federais estratégicos para o financiamento da Educação Escolar Quilombola

Além do Fundeb, programas federais complementam os recursos e atendem especificidades da modalidade.

PROGRAMA NACIONAL DE TRANSPORTE ESCOLAR (PNATE)

Aspecto	Detalhes
O que é?	Assistência financeira para transporte de estudantes quilombolas entre residência e escola.
Como funciona?	Transferência automática (sem convênio), duas parcelas/ano (março e agosto).
Cálculo do valor	Número de estudantes em área rural (Censo Escolar) × valor per capita (definido pelo FNDE).
Para que usar?	• Combustíveis e lubrificantes. • Manutenção de veículos/embarcações. • Pneus, seguros, licenciamento. • Contratação de serviços de transporte.
Equidade adicional	**+50% para transporte aquaviário** (desde 2024).

Por que o adicional de 50% para transporte aquaviário? Reconhece custos maiores: manutenção de embarcações, precariedade de vias aquáticas, sazonalidade climática etc. Muitas comunidades quilombolas ribeirinhas dependem de transporte fluvial.

Desafio prático: territórios quilombolas enfrentam desafios semelhantes à Educação do Campo: estradas precárias, grandes distâncias, baixa densidade populacional (custo por estudante muito alto). **Pnate é fundamental, mas pode não cobrir todos os custos.** Gestor deve complementar com recursos próprios de MDE quando necessário.

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE)

Aspecto	Detalhes
O que é?	Recursos para alimentação escolar de qualidade e culturalmente adequada.
Como funciona?	Transferência automática pelo FNDE (sem convênio), até oito parcelas/ano (fevereiro a setembro)
Cálculo do valor	Número de estudantes × 200 dias letivos × valor per capita.
Valor per capita (escolas quilombolas)	**R$ 0,86/dia** (72% superior à EJA regular).
Diferencial importante	**Mínimo 45% dos recursos** para agricultura familiar (incluindo quilombola).

Por que o valor é diferenciado? Reconhece custos logísticos de aquisição e distribuição de alimentos em territórios remotos e valoriza cultura alimentar quilombola.

Orientação prática:

- **Priorizar aquisição de produtos da agricultura familiar quilombola** (mínimo 45% dos recursos do PNAE).
- **Envolver a comunidade** na elaboração dos cardápios (respeitar e valorizar a cultura alimentar quilombola).
- **Cozinhas comunitárias:** valorizar práticas culinárias tradicionais (PDDE pode apoiar adequação de espaços).

PDDE EQUIDADE – EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (PDDE-EEQ)[56]

Aspecto	Detalhes
O que é?	Recursos diretos para escolas quilombolas ou que atendem majoritariamente estudantes quilombolas.
Como funciona?	Transferência direta para Unidade Executora (UEx) da escola, com autonomia de uso.
Para que usar?	• Materiais pedagógicos que valorizem cultura afro-brasileira e quilombola. • Livros de autores negros e africanos. • Materiais sobre história da África e diáspora (Lei nº 10.639/03) • Instrumentos musicais para práticas culturais. • Pequenas melhorias em espaços culturalmente pertinentes.

Por que o PDDE-EEQ é estratégico? Dá autonomia para que a comunidade escolar adquira materiais que não estão em catálogos padronizados das secretarias e invista em espaços culturalmente pertinentes.

56. Os critérios para destinação dos recursos podem ser averiguados no site do programa, disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pdde/pdde-equidade.

Orientação prática:

- **Garantir que escolas quilombolas tenham UEx constituída ou que façam parte de um consórcio de unidades escolares públicas**[57] para receber recursos.
- **Orientar sobre possibilidades de uso:** materiais para cumprimento da Lei nº 10.639/03, instrumentos para práticas culturais (tambores, berimbaus), murais que contêm história de luta e resistência da comunidade, adequação de terreiros para práticas culturais/religiosas.

Para escolas isoladas: PDDE é fonte crucial para despesas que a secretaria tem dificuldade de atender devido a distâncias.

3. Refletindo sobre os investimentos necessários para a oferta da modalidade com qualidade: recomendações para uma gestão eficaz, eficiente e equitativa.

3.1 Conhecendo as necessidades específicas: o que é preciso para ofertar Educação Escolar Quilombola com qualidade?

O recebimento de recursos majorados implica a responsabilidade da gestão de compreender e custear as necessidades únicas desta modalidade, que combinam os desafios do campo com a centralidade da questão étnico-racial. É papel do gestor mapear os principais investimentos necessários para a oferta da modalidade com qualidade, tais como:

- Investimentos pedagógicos: orçar a produção de material didático específico e a aquisição de acervo para o cumprimento dos eixos da PNEERQ, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e da Lei nº 10.639/03.
- Investimentos em pessoal: incluir no cálculo os custos com a formação em relações étnico-raciais e a remuneração dos mestres de saberes.
- Investimentos em infraestrutura: orçar projetos de construção e reforma que criem espaços com identidade cultural.

3.2 Planejamento orçamentário sensível à equidade

O financiamento da Educação Escolar Quilombola exige sensibilidade às especificidades culturais, territoriais e históricas dessas comunidades. O orçamento precisa reconhecer que o fator de ponderação diferenciado do Fundeb e os valores per capita superiores do PNAE (R$ 0,86) refletem custos reais e devem se reverter em investimentos efetivos na modalidade.

Um orçamento sensível à equidade na Educação Escolar Quilombola é aquele que garante a participação das comunidades,

57. A constituição de consórcio é permitida às escolas públicas e às instituições privadas de educação especial, desde que reúnam, no máximo, cinco unidades escolares, obrigatoriamente pertencentes à mesma rede de ensino, com o objetivo de formar uma única UEx. Para que as escolas integrantes do consórcio possam receber recursos do PDDE e de Ações Integradas, é necessário vinculá-las ao CNPJ da UEx que as representará no Sistema PDDEWeb.

que respeita e valoriza a cultura afro-brasileira, que combate o racismo e que assegura que o direito à diferença seja reconhecido e adequadamente financiado. As perguntas a seguir auxiliam o gestor a avaliar se o orçamento de sua rede está, de fato, a serviço da reparação histórica e da autonomia das comunidades quilombolas.

Perguntas-guia e orientações para o gestor

As perguntas a seguir auxiliam o gestor a avaliar se o planejamento e a execução orçamentária estão alinhados às necessidades da Educação Escolar Quilombola.

1. O orçamento da educação possui uma rubrica ou ação específica para a Educação Escolar Quilombola?

Por que essa pergunta importa: rubrica específica garante visibilidade orçamentária e política para a modalidade, explicita compromisso com reparação histórica, facilita monitoramento e evita que recursos sejam "desviados" para outras finalidades.

Caminhos possíveis:

Se há rubrica específica:

- Avaliar dotação: recursos são suficientes para atender necessidades identificadas (infraestrutura culturalmente pertinente, materiais antirracistas, formação, transporte, mestres de saberes)?
- Monitorar execução: recursos estão sendo aplicados? Há restos a pagar?
- Documentar resultados: usar dados para justificar manutenção/ampliação no próximo orçamento.
- **Desagregar:** quanto vai para infraestrutura, materiais, formação, transporte, mestres de saberes (transparência e análise de equidade racial)?

Se não há rubrica específica:

- **Identificar impactos em programas universais:** quantos estudantes quilombolas são beneficiados por programas gerais? Recursos universais atendem especificidades culturais e combatem racismo?
- **Propor programa e ações específicas no PPA, que pode ser alterado, contendo:** justificativa técnica: demanda (quantos estudantes quilombolas?), necessidades específicas (reparação histórica, combate ao racismo, valorização da cultura afro-brasileira), resultados esperados; dotação orçamentária adequada, calculando custos reais (usar Seção 3 como referência); metas e indicadores: número de escolas com espaços culturalmente pertinentes, número de materiais antirracistas adquiridos, número de professores formados em relações étnico-raciais, redução de desigualdades raciais.
- **Criar marcadores no orçamento:** mesmo sem programa específico, identificar despesas com Educação Escolar Quilombola (facilita prestação de contas e análise de equidade racial).

2. As escolas quilombolas da rede acessam o PDDE-EEQ e outros programas voltados ao apoio da modalidade?

Caminhos possíveis:

Se escolas acessam:

- Avaliar uso dos recursos: estão sendo aplicados em materiais antirracistas e espaços culturalmente pertinentes?
- Orientar escolas: compartilhar boas práticas de uso do PDDE-EEQ (materiais Lei nº 10.639/03, instrumentos musicais, murais, terreiros).
- Monitorar: recursos chegam às escolas isoladas?

Se escolas não acessam:

- **Identificar o problema:** escolas não têm Unidade Executora (UEx) constituída?; escolas não sabem que podem acessar PDDE-EEQ?; escolas não sabem como usar recursos para necessidades específicas?
- **Constituir UEx e regularizar pendências de prestação de contas nas escolas quilombolas:** orientar sobre processo de criação (estatuto, CNPJ, conta bancária) e possibilidades de associação em consórcio de UEx com outras escolas da rede de ensino e fazer mutirões/capacitações para apoiar processos de regularização de pendências, sobretudo de prestação de contas, para as escolas que já possuem UEx constituída.
- **Priorizar escolas quilombolas** (são as que mais precisam de autonomia, especialmente as isoladas).
- **Capacitar equipes escolares:** orientar sobre PDDE-EEQ disponível, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e sobre os eixos da PNEERQ; compartilhar exemplos de uso de recursos: livros de autores negros, materiais Lei nº 10.639/03, instrumentos para práticas culturais, murais históricos, adequação de terreiros; criar lista de sugestões de aquisições prioritárias.

A Educação Escolar Quilombola representa um desafio de gestão que vai além da alocação de recursos: trata-se de garantir que o orçamento seja capaz de romper com práticas históricas de exclusão e invisibilização. O gestor que se compromete com essa modalidade precisa estar atento não apenas aos valores repassados, mas também à forma como esses recursos são executados e aos resultados que produzem.

A pergunta central não é apenas "quanto gastamos?", mas também "esse gasto está contribuindo para que as escolas quilombolas sejam espaços de valorização da identidade negra, de combate ao racismo e de promoção da equidade?". A resposta a essa pergunta exige transparência, monitoramento contínuo e, sobretudo, diálogo permanente com as comunidades quilombolas, que são as principais interessadas e as melhores avaliadoras da qualidade da educação que seus filhos e filhas recebem.

7. Matrículas e composição de turmas

UNICEF[58]

Dando continuidade às dimensões de gestão das redes educacionais, este capítulo foca nas decisões cotidianas nas quais o direito à educação se concretiza ou se fragiliza nos territórios quilombolas. A matrícula, a rematrícula e a enturmação são aqui compreendidas como atos pedagógicos, administrativos e políticos estruturantes, pois organizam a oferta educacional em relação ao território, às trajetórias históricas das comunidades, às dinâmicas de trabalho, mobilidade, cuidado coletivo, ancestralidade e aos projetos de vida das populações quilombolas.

Ao tratar desses processos, o caderno evidencia que decisões frequentemente percebidas como meramente administrativas – como critérios de matrícula, exigências documentais, definição de turmas, calendários escolares e formas de registro – produzem efeitos diretos sobre o acesso, a permanência, o pertencimento e a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos quilombolas. Nesse sentido, são apresentados caminhos de gestão, situações do cotidiano e orientações práticas que auxiliam as secretarias de Educação a alinhar suas ações aos marcos legais da modalidade, fortalecendo o direito à Educação Escolar Quilombola como educação diferenciada, antirracista, territorializada e comprometida com a justiça social.

As ações propostas neste capítulo dialogam diretamente com os princípios da estratégia Busca Ativa Escolar, desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em parceria institucional com o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems), reconhecida nacionalmente como referência no enfrentamento da exclusão escolar. No contexto quilombola, a Busca Ativa Escolar assume

58. Cléa Maria da Silva Ferreira - Doutora em educação (PUC-Rio), Mestre em Educação (USP).
Daniella Rocha Magalhães – Especialista em Democracia, Participação e Movimentos Sociais (UFMG) e mestre em Comunicação Organizacional (UCB). Atua como Oficial de Educação do UNICEF no Brasil.
Elvio Cotrim – Doutor em Literatura Comparada (UFF), com estágio pós doutoral na UFRJ.
Júlia Ribeiro – Mestre em Educação (UnB). Atua como Especialista de Educação do UNICEF no Brasil.

relevância específica ao articular identificação, acompanhamento e resposta às situações de não acesso, infrequência e abandono escolar, considerando fatores como desigualdades raciais históricas, precarização de serviços públicos nos territórios, racismo institucional e violações de direitos.

Ao longo do capítulo, as recomendações apresentadas se alinham à perspectiva da Busca Ativa Escolar ao reconhecer que garantir o direito à educação exige ações contínuas, coordenadas e territorializadas, que não podem prescindir do compromisso institucional com o acompanhamento das trajetórias escolares. Para conhecer mais sobre a estratégia, seus princípios e ferramentas, acesse: /buscaativaescolar.org.br.

1. POR ONDE COMEÇAR: SITUAÇÕES REAIS QUE DESAFIAM A GESTÃO PÚBLICA

Será que os gestores públicos já se perguntaram alguma vez:

- A matrícula nas escolas que atendem comunidades quilombolas está organizada de modo a **acolher trajetórias marcadas por desigualdades raciais, territoriais e socioeconômicas**?
- A secretaria enfrenta dificuldades para efetivar matrículas devido à **ausência ou inconsistência de documentos civis**, especialmente em territórios com histórico de negação de direitos ou difícil acesso a serviços públicos?
- Os critérios de enturmação consideram as **dinâmicas comunitárias, os vínculos territoriais e as trajetórias intergeracionais** dos estudantes quilombolas?
- A infrequência e o abandono escolar são tratados como falha individual das famílias ou como **sinais de alerta para a gestão pública** sobre barreiras estruturais de acesso e permanência?

Essas situações fazem parte da rotina de redes que ofertam Educação Escolar Quilombola em contextos marcados por desigualdade racial estrutural, invisibilização histórica e fragilidade de políticas públicas. Reconhecer esses desafios como ponto de partida é condição para que a matrícula, a rematrícula e a enturmação deixem de operar como mecanismos de exclusão e passem a sustentar trajetórias escolares possíveis, significativas e duradouras.

2. A TEORIA POR TRÁS DA PRÁTICA

A Educação Escolar Quilombola está ancorada no reconhecimento constitucional das comunidades quilombolas como sujeitos coletivos de direitos, portadoras de histórias, saberes, práticas culturais, formas próprias de organização social e relação singular com seus territórios. Nesse marco, a escola quilombola não se configura como uma extensão homogênea do sistema educacional nacional, mas como um espaço específico, construído a partir do diálogo entre os sistemas de ensino e as comunidades, conforme estabelecem a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Na-

cionais da Educação Escolar Quilombola e a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola.

Do ponto de vista teórico, PNEERQ introduz a noção de equidade racial como princípio estruturante da ação estatal, deslocando a lógica da igualdade formal – baseada em tratamento uniforme – para uma lógica de tratamento diferenciado orientado à superação de desigualdades historicamente produzidas. Aplicada à gestão educacional, essa perspectiva implica reconhecer que aplicar os mesmos critérios administrativos a sujeitos desigualmente posicionados reproduz a exclusão, em vez de enfrentá-la.

Portanto, procedimentos como matrícula, rematrícula e enturmação não podem ser tratados como atos neutros ou meramente operacionais. Essas decisões organizam as condições concretas de acesso, permanência, pertencimento e aprendizagem, incidindo diretamente sobre a garantia do direito à Educação Escolar Quilombola diferenciada, antirracista e territorializada.

Orientadas pelos princípios da EEQ, a matrícula e a enturmação assumem caráter reparador, reconhecendo desigualdades históricas e assegurando o direito à escolarização sem condicioná-lo à adequação prévia a modelos excludentes. Nesse sentido, matrícula, rematrícula e enturmação devem ser analisadas como estratégias de governo que organizam quem entra, quem permanece, em que condições simbólicas e materiais e sob quais expectativas de aprendizagem. Quando orientadas por critérios rígidos de idade, desempenho, documentação ou linearidade das trajetórias escolares, essas tecnologias operam como mecanismos de seleção social e racial, ainda que não explicitamente discriminatórios.

A teoria da educação antirracista, incorporada às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola, impõe à gestão pública o dever de identificar e desativar práticas administrativas que produzem efeitos raciais desiguais, mesmo quando tais práticas estão naturalizadas como procedimentos técnicos. Assim, flexibilizar exigências documentais, reorganizar turmas, reconhecer classes multisseriadas e acolher trajetórias interrompidas não configuram exceções ou concessões, mas expressões concretas do princípio da equidade.

Essas decisões devem ser compreendidas como atos de responsabilidade estatal, pois incidem diretamente sobre a garantia dos direitos educacionais das populações quilombolas. A ausência de normativas específicas, a delegação integral dessas decisões às escolas ou a adoção acrítica de modelos seriados universais configuram fragilidade institucional e comprometem a efetividade da política pública.

Portanto, garantir o direito à Educação Escolar Quilombola exige que a gestão educacional reconheça o caráter político da administração escolar, assumindo que cada decisão sobre matrícula, rematrícula e enturmação participa da disputa entre reprodução das desigualdades raciais e construção de trajetórias escolares justas, contínuas e socialmente referenciadas.

3. CAMINHOS DE GESTÃO: O QUE FAZER E COMO FAZER

Esta seção traduz os fundamentos teóricos e normativos apresentados anteriormente em orientações operacionais para a gestão educacional, reconhecendo que a efetividade da Educação Escolar Quilombola depende da capacidade das secretarias de Educação de institucionalizar práticas coerentes com os princípios da PNEERQ e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Não se trata de elencar boas intenções ou recomendações genéricas, mas de explicitar responsabilidades concretas do poder público na organização da oferta educacional.

3.1 Procedimento de matrícula e rematrícula

Os caminhos de gestão aqui apresentados partem do entendimento de que matrícula, rematrícula e enturmação são processos permanentes, que exigem planejamento, monitoramento e capacidade de revisão ao longo do ano letivo. Sua condução deve estar ancorada em normativas claras, formação continuada das equipes técnicas e gestoras e diálogo sistemático com as comunidades quilombolas, de modo a evitar que decisões fragmentadas ou improvisadas produzam exclusões silenciosas ou descontinuidades nas trajetórias escolares.

Para isso, recomenda-se às secretarias de Educação:

- **Adotar flexibilidade documental**, reconhecendo declarações comunitárias, registros alternativos e mediações institucionais para posterior regularização civil.
- **Tratar o processo de matrícula como espaço de escuta qualificada** das famílias e lideranças quilombolas, incorporando informações sobre território, trabalho, mobilidade e organização comunitária como dados pedagógicos relevantes.
- **Garantir que nenhuma criança, adolescente, jovem ou adulto quilombola tenha seu acesso negado** à escola em razão de ausência de documentos ou trajetórias escolares interrompidas.

3.2 Diretrizes operacionais de Busca Ativa Escolar

A Busca Ativa Escolar, no contexto da Educação Escolar Quilombola, deve ser compreendida como **estratégia estruturante de garantia do direito à educação**, e não como ação pontual de enfrentamento da evasão escolar. Em territórios quilombolas, a infrequência, a interrupção de trajetórias e o abandono escolar estão fortemente associados a **desigualdades raciais históricas, precarização de serviços públicos, insegurança territorial, racismo institucional e sobrecarga de responsabilidades familiares**, exigindo respostas sistêmicas e intersetoriais da gestão.

Para tanto, recomenda-se às secretarias de Educação:

1. **Institucionalizar a Busca Ativa Escolar como procedimento permanente da política educacional**, integrando-a aos instrumentos oficiais de gestão, aos sistemas de informação educacional e aos planos de ação da rede, com definição explícita de responsabilidades técnicas, administrativas e políticas.

2. **Estabelecer fluxos de identificação, registro, acompanhamento e resposta** às situações de não acesso, infrequência e abandono escolar em comunidades quilombolas, assegurando tratamento prioritário a casos recorrentes ou territorialmente concentrados.
3. **Determinar que a análise das causas da infrequência e do abandono adote abordagem não individualizante**, evitando práticas de culpabilização das famílias e orientando a consideração de fatores estruturais, como trabalho precoce, mobilidade territorial, conflitos fundiários, racismo institucional e ausência de políticas públicas complementares.
4. **Formalizar a articulação intersetorial** com as políticas de assistência social, saúde, regularização civil, direitos humanos, segurança alimentar e proteção social, por meio de protocolos que definam responsabilidades, prazos e instâncias de monitoramento.
5. **Assegurar a participação qualificada das associações quilombolas, lideranças comunitárias e instâncias locais de representação** nos processos de Busca Ativa Escolar, bem como a formação continuada das equipes técnicas, gestoras e escolares sobre Educação Escolar Quilombola e educação antirracista, utilizando os dados de frequência e abandono como indicadores de risco institucional e não apenas como métricas administrativas.

3.3 Organização das turmas considerando as características da modalidade

A organização das turmas na Educação Escolar Quilombola constitui **ato pedagógico, administrativo e político**, devendo ser orientada pelos princípios da equidade racial, do reconhecimento dos territórios quilombolas e da valorização das trajetórias escolares reais dos estudantes. Assim como indicado no caderno da Educação Escolar Indígena, a enturmação não pode ser tratada como aplicação automática de critérios seriados universais, sob pena de produzir exclusões, retenções indevidas e descontinuidades no processo educativo.

Em contextos quilombolas, as trajetórias escolares são frequentemente marcadas por interrupções, dificuldade de mobilidade territorial, ingresso tardio, experiências de trabalho e responsabilidades familiares precoces. Ignorar essas condições e adotar exclusivamente critérios rígidos de idade, ano/série ou desempenho configura **prática administrativa excludente**, incompatível com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Para tanto, recomenda-se às secretarias de Educação:

1. **Normatizar critérios diferenciados de enturmação para a Educação Escolar Quilombola**, recomendando a garantia da matrícula e da enturmação em escolas nos territórios quilombolas, evitando-se ao máximo a nucleação e matrículas em

escolas longe dos territórios de origem, conforme a Resolução CNE nº 08/2012.

2. **Autorizar e orientar a organização de classes multisseriadas, multietapas ou por ciclos, em alternância pedagógica,** sempre que estas se mostrarem mais adequadas às condições do território, ao número de estudantes e às dinâmicas comunitárias, garantindo suporte pedagógico e formação específica às equipes escolares.
3. **Vedar práticas de retenção automática ou rebaixamento sistemático de estudantes quilombolas**, especialmente quando fundamentadas exclusivamente em critérios etários ou de desempenho padronizado, sem análise contextualizada das trajetórias escolares.
4. **Assegurar que as decisões de enturmação sejam acompanhadas e monitoradas pelas instâncias centrais da secretaria**, evitando que recaia exclusivamente sobre as escolas a responsabilidade por escolhas que impactam diretamente o direito à permanência e à aprendizagem.
5. **Promover diálogo sistemático com as comunidades quilombolas** sobre a organização das turmas, usando o território como instrumento pedagógico e reconhecendo os saberes locais, os tempos comunitários e as expectativas das famílias como elementos relevantes para a definição da oferta educacional, em consonância com o projeto político-pedagógico da modalidade.

3.4 Diálogos entre secretarias e programas para garantir acesso e permanência

A garantia do acesso e da permanência de estudantes quilombolas na escola exige que a política educacional **opere de forma articulada com outras políticas públicas**, reconhecendo que as barreiras à escolarização ultrapassam o campo pedagógico e se inscrevem nas dimensões social, territorial, econômica e racial. Assim como orienta o caderno da Educação Escolar Indígena, o enfrentamento dessas barreiras demanda **coordenação intersetorial sistemática**, e não ações fragmentadas ou episódicas.

Nesse sentido, os diálogos entre secretarias, órgãos governamentais e programas públicos devem ser compreendidos como **estratégia de gestão indispensável** para a efetivação do direito à Educação Escolar Quilombola. Cabe às secretarias de Educação assumir papel articulador, promovendo pactuações institucionais que assegurem respostas integradas às situações que impactam a matrícula, a rematrícula, a frequência e a permanência escolar.

Para tanto, recomenda-se às secretarias de Educação:

1. **Instituir instâncias formais de articulação intersetorial**, com participação das áreas de assistência social, saúde, direitos humanos, igualdade racial, regularização fundiária e proteção social, entre outras áreas, definindo agendas periódicas, responsabilidades e mecanismos de acompanhamento.

2. **Estabelecer fluxos de comunicação e encaminhamento entre escolas, secretarias e programas sociais**, garantindo respostas tempestivas a demandas relacionadas a transporte escolar, alimentação, documentação civil, proteção social e situações de violação de direitos.
3. **Articular a política educacional aos programas e ações voltados aos territórios quilombolas**, assegurando que iniciativas de desenvolvimento territorial, segurança alimentar, saúde da família e assistência social dialoguem com as necessidades das escolas e dos estudantes.
4. **Utilizar informações provenientes da matrícula, da Busca Ativa Escolar e do acompanhamento da frequência** como subsídios para o planejamento intersetorial, identificando territórios e grupos em situação de maior vulnerabilidade educacional.
5. **Reconhecer e envolver as organizações e associações quilombolas como interlocutoras legítimas** nos processos de diálogo intersetorial, assegurando que as políticas públicas considerem os saberes, as demandas e as prioridades definidas pelas próprias comunidades.

4. CASOS DO DIA A DIA DA EDUCAÇÃO

Esta seção apresenta situações hipotéticas, porém recorrentes, que tensionam os processos de matrícula, rematrícula, enturmação e permanência na Educação Escolar Quilombola. Os casos foram elaborados para **subsidiar a reflexão e a tomada de decisão das equipes gestoras**, evidenciando dilemas reais enfrentados pelas secretarias de Educação e a necessidade de respostas alinhadas aos princípios da equidade racial, da educação antirracista e do reconhecimento dos territórios quilombolas.

Caso 1 – Matrícula tardia e ausência de documentação civil

Contexto: uma criança quilombola de 9 anos procura vaga em uma escola da rede municipal no meio do ano letivo, após a família retornar ao território quilombola de origem em razão de conflitos fundiários. A criança apresenta trajetória escolar descontínua, sem documentação civil atualizada e sem histórico escolar formal, sendo reconhecida como estudante pela associação quilombola local e por lideranças comunitárias.

Análise: a negativa ou o adiamento da matrícula em razão da ausência de documentação configuraria prática administrativa excludente e violação do direito à educação. A situação revela a necessidade de compreender a matrícula como ato de reconhecimento e reparação, especialmente em contextos quilombolas, nos quais a irregularidade documental decorre, em grande medida, da ausência histórica de políticas públicas nos territórios.

Caminhos de gestão

Para a secretaria:

- Orientar a matrícula imediata da criança, adolescente ou jovem.
- Acionar os mecanismos de flexibilidade documental previstos na modalidade.

- Registrar a situação nos sistemas oficiais.
- Articular-se com os órgãos competentes para a regularização civil.

Caso 2 – Infrequência recorrente e risco de abandono escolar

Contexto: um adolescente quilombola matriculado nos anos finais do ensino fundamental passa a apresentar infrequência recorrente ao longo do ano letivo. A escola registra as faltas, mas interpreta a situação como desinteresse individual do estudante e fragilidade do acompanhamento familiar, sem acionar fluxos institucionais de Busca Ativa Escolar.

Análise: a leitura individualizante da infrequência invisibiliza fatores estruturais que incidem sobre a trajetória do estudante, como trabalho precoce, dificuldades de transporte escolar, responsabilidades familiares e ausência de políticas públicas no território. A não ativação da Busca Ativa Escolar revela fragilidade da gestão e transferência indevida de responsabilidade para a escola.

Caminhos de gestão

Para a secretaria:

- Implementar as ações previstas na metodologia da Busca Ativa Escolar.
- Promover a articulação intersetorial com a assistência social e outras políticas públicas.
- Dialogar com a família e a comunidade quilombola, buscando construir formas e mecanismos de permanência e pertencimento dos estudantes.
- Revisar a organização da oferta da modalidade, buscando garantir todos as etapas da Educação Básica.

Caso 3 – Enturmação inadequada e retenção indevida

Contexto: jovens quilombolas com trajetórias escolares interrompidas são matriculados em turmas seriadas exclusivamente com base na idade cronológica. A defasagem idade-etapa, associada à ausência de estratégias pedagógicas adequadas, resulta em dificuldades de aprendizagem, reprovações sucessivas e posterior evasão escolar.

Análise: a adoção acrítica de critérios seriados universais desconsidera as especificidades da Educação Escolar Quilombola e transforma a enturmação em mecanismo de exclusão institucional. A retenção indevida, nesse contexto, opera como violação do direito à permanência e à aprendizagem.

Caminhos de gestão

Para a secretaria:

- Normatizar critérios diferenciados de enturmação.
- Autorizar diferentes formas de organização da EEQ, como sé-

ries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância e grupos não-seriados.

- Garantir suporte pedagógico às escolas.
- Dialogar com as comunidades quilombolas.

Ao estruturar esses caminhos de gestão, as secretarias de Educação contribuem para que a matrícula, a rematrícula e a enturmação deixem de ser pontos de vulnerabilidade e passem a atuar como **alicerces da permanência, da aprendizagem e da afirmação dos direitos das comunidades quilombolas**, em coerência com os marcos legais e com os projetos de vida de seus territórios.

Sugestão de ferramentas de apoio

As ferramentas aqui descritas devem ser utilizadas de forma **articulada**, em consonância com os **eixos estruturantes da Educação Escolar Quilombola**, com o regime de colaboração com a gestão e com a participação efetiva das **associações quilombolas, lideranças comunitárias, conselhos escolares e movimentos sociais**.

FERRAMENTA 1 | Protocolo Normativo de Identificação, Registro e Monitoramento de Estudantes Quilombolas Fora da Escola ou em Risco de Exclusão Escolar

Finalidade: estabelecer procedimentos específicos para a identificação, o registro e o monitoramento de situações de **infrequência, abandono, evasão ou não acesso à escola** de crianças, adolescentes, jovens e adultos quilombolas, considerando as **condições territoriais, sociais, culturais e históricas** das comunidades.

Abrangência: aplica-se às escolas quilombolas, às escolas que atendem estudantes residentes em comunidades quilombolas e às secretarias de Educação, em articulação com as políticas de assistência social, saúde, transporte escolar e direitos humanos.

Diretrizes operacionais

I. As escolas **devem identificar situações de risco educacional** considerando fatores estruturais como distância entre residência e escola, condições de transporte, trabalho comunitário, ciclos produtivos do território, racismo institucional e barreiras socioeconômicas.

II. O registro **deve respeitar o princípio da não culpabilização** das famílias e das comunidades, reconhecendo o caráter histórico das desigualdades raciais e territoriais.

III. Os dados **devem subsidiar planos de acompanhamento construídos com a comunidade**, respeitando a consulta prévia, livre e informada e os processos decisórios coletivos.

IV. O monitoramento **deve dialogar com os sistemas de acompanhamento da PNEERQ**, contribuindo para a produção de indicadores racializados e territorializados.

Resultados esperados

- Redução do abandono escolar de estudantes quilombola.
- Qualificação dos dados para o planejamento da política.
- Fortalecimento da permanência escolar de estudantes quilombolas com respeito à identidade e pertencimento.

FERRAMENTA 2 | Protocolo Normativo de Acolhimento, Escuta Comunitária e Diálogo Intercultural com Comunidades Quilombolas

Finalidade: orientar práticas institucionais de **acolhimento, escuta qualificada e diálogo intercultural**, assegurando a participação ativa das comunidades quilombolas na construção das decisões educacionais.

Abrangência: destina-se às equipes escolares, gestoras e técnicas das secretarias de Educação, em articulação com associações quilombolas, conselhos comunitários e instâncias de controle social.

Diretrizes operacionais

I. A escola **deve instituir práticas regulares de escuta comunitária**, reconhecendo os saberes tradicionais, a memória coletiva e as formas próprias de organização social quilombola.

II. O acolhimento **deve estar orientado por uma perspectiva antirracista**, combatendo práticas discriminatórias explícitas ou institucionais.

III. As demandas identificadas **devem ser registradas em instrumentos institucionais**, garantindo retorno às comunidades sobre encaminhamentos e decisões.

IV. A articulação intersetorial **deve considerar as políticas voltadas aos povos e comunidades tradicionais**, promovendo respostas integradas às demandas educacionais.

Resultados esperados

- Fortalecimento do vínculo escola-comunidade.
- Ampliação da participação social na gestão educacional.
- Consolidação de práticas pedagógicas culturalmente referenciadas.

FERRAMENTA 3 | Instrumento Normativo de Planejamento, Avaliação e Monitoramento das Ações da PNEERQ nos Territórios Quilombolas

Finalidade: subsidiar o planejamento, a execução e a avaliação das ações de Educação Escolar Quilombola no âmbito da PNEERQ, garantindo coerência entre levantamento, metas, financiamento e práticas pedagógicas.

Abrangência: aplica-se às secretarias de Educação, às coordenações regionais, às escolas quilombolas e às instâncias de governança da política.

Diretrizes operacionais

I. O planejamento **deve partir de levantamento territorial e racializado**, utilizando dados do Censo Escolar, do Diagnóstico de Equidade na Educação previsto como eixo da PNEERQ e das informações produzidas pelas comunidades.

II. As ações **devem estar alinhadas aos eixos estratégicos da PNEERQ**, incluindo governança, formação, currículo, materiais didáticos, enfrentamento ao racismo e afirmação das trajetórias quilombolas.

III. A avaliação **deve considerar indicadores quantitativos e qualitativos**, respeitando as especificidades da educação escolar quilombola.

IV. Os resultados **devem orientar ajustes nos planos de ação**, assegurando melhoria contínua e transparência na gestão.

Resultados esperados

- Maior efetividade da implementação da PNEERQ nos territórios.
- Fortalecimento da capacidade institucional das redes.
- Consolidação da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica, incentivando a participação de estudantes quilombolas e dando insumos para fortalecer a implementação de um currículo diferenciado.

8. Alocação de profissionais da educação

Lara Simielli[59]

Entre os diversos fatores que influenciam a garantia do direito à educação, a presença de professores e profissionais da educação adequadamente selecionados, formados e alocados ocupa papel central. Na Educação Escolar Quilombola, essa centralidade assume contornos específicos, uma vez que a escola se organiza a partir do território, da ancestralidade, dos saberes tradicionais, das relações comunitárias e da luta histórica dos povos quilombolas por reconhecimento, permanência e justiça social.

Nesse contexto, a alocação de professores, gestores e demais profissionais da educação não pode ser pensada a partir de critérios genéricos ou homogêneos. É necessário compreender como processos de seleção, formação, carreira, remuneração e condições de trabalho dialogam – ou não – com as demandas e realidades das escolas quilombolas. Este capítulo tem como objetivo apoiar gestores das secretarias de Educação no planejamento e na implementação de políticas mais equitativas de alocação de profissionais na Educação Escolar Quilombola, considerando os desafios reais das redes e oferecendo caminhos possíveis para a tomada de decisão.

Neste capítulo, serão tratadas a distribuição e a alocação docente, com especial enfoque nas escolas quilombolas que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, são aquelas localizadas em territórios quilombolas. Espera-se, com isso, que os gestores tenham um material que os auxilie na reflexão sobre equidade na distribuição e na alocação docente em suas redes.

59. Professora no Departamento de Gestão Pública da FGV EAESP. Seus temas de pesquisa incluem planejamento e gestão de políticas públicas, equidade e política educacional.

2. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL

As comunidades quilombolas estão presentes em todas as regiões do país e se caracterizam por trajetórias históricas marcadas pela resistência, pela relação com a terra, pela ancestralidade africana e por formas próprias de organização social e cultural. As escolas que atendem essas comunidades apresentam grande diversidade de arranjos institucionais, etapas de ensino, número de estudantes e condições de oferta

Grande parte das escolas quilombolas localiza-se em territórios com histórico de desigualdades estruturais, o que se reflete em desafios persistentes relacionados à infraestrutura, ao transporte escolar, ao acesso a políticas públicas e à alocação de profissionais. É comum a presença de vínculos temporários, alta rotatividade docente, dificuldades de provimento de gestores comprometidos com a modalidade e ausência de carreiras que valorizem o pertencimento quilombola.

Além disso, muitas redes de ensino ainda organizam a Educação Escolar Quilombola de forma subordinada a outras modalidades, como a Educação do Campo, sem considerar plenamente suas especificidades. Esse cenário reforça a importância de políticas intencionais de alocação que reconheçam a Educação Escolar Quilombola como modalidade própria e estratégica para a promoção da equidade racial e territorial.

O Capítulo 3 – Diretrizes sobre a modalidade de Educação Escolar Quilombola – traz dados atualizados sobre número de escolas, matrículas, docentes etc. Para além disso, um levantamento feito pelo projeto Quilombos e Educação[60] com dados do Censo da Educação Básica de 2020 mostra que apenas 3,2% dos docentes de escolas quilombolas fizeram cursos voltados para a educação das relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana, assim como voltados à interculturalidade e diversidade.

Recentemente, o governo federal lançou o Programa Mais Professores para o Brasil, com um item específico voltado à alocação de professores (MEC, 2025). Está prevista a Bolsa Mais Professores para incentivar a atuação em regiões e áreas de conhecimento com carência de docentes, conforme observado no boxe abaixo.

PROGRAMA MAIS PROFESSORES PARA O BRASIL

O programa será implementado pelo Ministério da Educação, em articulação com os estados, o Distrito Federal e os municípios. As estratégias de implementação estão relacionadas a cinco eixos estruturantes: seleção para o ingresso na docência; atratividade para os cursos de licenciatura; alocação de professores em áreas prioritárias; formação docente; e valorização dos professores da educação básica.

60. SILVA, G. (coord.). (2021). Projeto Quilombos e Educação. Apresentação realizada na Câmara dos Deputados, em Audiência Pública. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/apresentacoes-audiencias-2021/arquivos-2021/GivaniaSilva.pdf

Em relação à alocação docente, o programa prevê a instituição da Bolsa Mais Professores, que consistirá em um apoio financeiro mensal, com duração de até dois anos, com o objetivo de fomentar o ingresso e a permanência de docentes nas redes públicas de ensino da educação básica em regiões e áreas de conhecimento com carência de professores.

Para aderir à Bolsa Mais Professores, os entes federativos deverão disponibilizar informações referentes à carência de professores no seu sistema de ensino.

3. O QUE SIGNIFICA ALOCAR DE FORMA EQUITATIVA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA?

Alocar de forma equitativa na Educação Escolar Quilombola significa distribuir professores e profissionais da educação considerando as desigualdades históricas, as especificidades territoriais e as necessidades educacionais concretas das comunidades quilombolas. Não se trata de considerar todas as escolas da mesma forma, mas de garantir condições diferenciadas para que o direito à educação se concretize de maneira justa. Isso implica:

- reconhecer os saberes tradicionais e a oralidade como dimensões estruturantes do processo educativo;
- considerar o pertencimento quilombola e o vínculo comunitário como critérios relevantes para seleção e alocação;
- articular alocação com políticas de formação, carreira e remuneração; e
- assegurar participação social nas decisões que afetam a organização da escola e da rede.

A seguir, apresentam-se temas-chave da modalidade e caminhos possíveis para gestores públicos.

3.1. Saberes tradicionais

Os saberes quilombolas – transmitidos pela oralidade, pelas práticas culturais, pelo trabalho coletivo e pela relação com o território – são parte constitutiva da Educação Escolar Quilombola.

Caminhos possíveis:

- garantir que a alocação de professores favoreça o diálogo entre conhecimentos escolares e saberes tradicionais; e
- alinhar a alocação docente às propostas curriculares específicas.

3.2. Participação social

A participação da comunidade quilombola é princípio estruturante da modalidade e deve orientar as decisões de gestão.

Caminhos possíveis:

- assegurar a escuta e a consulta às comunidades nos processos de planejamento e alocação;
- fortalecer a presença quilombola em conselhos escolares, conselhos de educação e instâncias colegiadas;
- respeitar os princípios da consulta livre, prévia e informada.

3.3. Seleção e alocação de profissionais quilombolas

A presença de profissionais quilombolas nas escolas fortalece o vínculo comunitário e a identidade da modalidade.

Caminhos possíveis:

- priorizar, sempre que possível, a seleção e a alocação de docentes e gestores quilombolas;
- criar critérios diferenciados de seleção que considerem pertencimento, experiência comunitária e formação específica; e
- discutir adequações em carreira, remuneração e incentivos para garantir permanência desses profissionais.

3.4. Políticas de financiamento

A alocação equitativa de profissionais está diretamente relacionada ao financiamento adequado da modalidade.

Caminhos possíveis:

- utilizar os instrumentos de financiamento específicos da Educação Escolar Quilombola (consultar capítulo sobre financiamento educacional);
- planejar a alocação de profissionais considerando os recursos disponíveis e as prioridades territoriais; e
- articular financiamento, planejamento e gestão de pessoas.

A alocação equitativa de professores e profissionais na Educação Escolar Quilombola exige decisões intencionais, sensíveis ao território e comprometidas com a equidade racial. Para as secretarias de Educação, especialmente as de pequeno e médio porte, o desafio não está em replicar modelos padronizados, mas em construir políticas que dialoguem com as realidades comunitárias, fortaleçam a participação social e reconheçam os direitos dos povos quilombolas. Ao integrar alocação, formação, carreira, financiamento e governança democrática, as redes de ensino contribuem para a consolidação da Educação Escolar Quilombola como modalidade específica, garantindo que a escola seja espaço de aprendizagem, pertencimento e valorização da identidade quilombola.

Por fim, destaca-se que os gestores podem e devem buscar apoio no âmbito da própria rede, junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), às secretarias estaduais de Educação, às universidades públicas e às organizações e movimentos sociais quilombolas, fortalecendo uma atuação colaborativa em favor do direito à educação.

Olhar para os professores é um passo importante neste sentido, dada a relação direta que será estabelecida em sala de aula. Além da alocação, os profissionais precisam de formação, condições de trabalho, apoio, remuneração adequada, entre vários outros pontos que fazem parte da gestão estratégica de pessoas. No próximo capítulo, será aprofundado um tema correlato: a formação desses profissionais.

9. Formação de profissionais da educação

Carolina Campos[61]
Maria Luiza Alessio[62]
Renata Grinfeld[63]

"A água não reflui, ela transflui e, por transfluir, chega ao lugar de onde partiu, na circularidade. Ou seja, ela vai na correnteza, encontra outras águas, fortalece-se na correnteza, mas ao mesmo tempo evapora, percorre outro espaço, em forma de nuvem, e chove. A chuva vai para outros lados, mas também volta para as nascentes. As nascentes saem do Cerrado e vão confluindo (...) Elas não vêm pelo mesmo percurso, caminho ou curso. Elas vêm na circularidade. Transfluem e confluem, mas não refluem." (SANTOS, 2023, p.50)[64]

A dimensão da formação continuada de professores e professoras é central para a garantia dos direitos à educação e à aprendizagem de qualidade. A profissão docente exige reflexão constante sobre a prática a fim de garantir as melhores condições de aprendizagem aos estudantes, o que está diretamente relacionado às melhores condições de ensino. Portanto, pensar em formação continuada é pensar em uma formação em serviço estabelecida regularmente no contexto de trabalho.

Este documento é um convite à reflexão sobre a centralidade da dimensão formativa na política educacional da rede. A formação continuada é lugar de encontro entre profissionais, entre a teoria, prática e saberes comunitários. É lugar de compartilhamento de desafios e de possibilidades e, por isso, destacamos também seu caráter coletivo. Como coloca Nóvoa (2023)[65]:

61. Educadora e advogada, foi Secretária Municipal de Educação em Gravatá/PE. Atualmente é Diretora Executiva do Vozes da Educação e consultora junto ao MEC e ao Banco Mundial.
62. Professora aposentada pela UFRPE. Foi Secretaria de Educação do Recife e Diretora de Apoio à Gestão Educacional da Secretaria de Educação Básica do MEC.
63. É graduada em Psicologia, Pedagogia e mestre em Educação na área de Políticas Públicas e Gestão, pesquisadora de oportunidades educacionais e turmas multisseriadas. Atualmente é coordenadora pedagógica na Roda Educativa.
64. SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.
65. NÓVOA, António. Professores: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

> "A segunda característica do conhecimento profissional docente é a sua natureza coletiva, o fato de se constituir no interior de uma profissão ou, melhor dizendo, de um coletivo profissional. (...) A passagem de uma identidade individual a uma constituição coletiva é essencial para a emergência de um conhecimento profissional docente. É indispensável valorizar os diálogos e encontros profissionais e os dispositivos que permitem a cooperação e a colaboração ou, dito de outro modo, que permitam um trabalho de reflexão, de partilha e de análise, no seio de "comunidades de conhecimento "organizadas por professores" (p.67, grifo das autoras).

Para saber mais:

No livro *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas* (2023), há um detalhamento de algumas estratégias formativas que podem auxiliar no plano formativo da rede e de cada escola.[66]

Na **perspectiva da integralidade**, ou seja, de uma visão holística da implementação de uma política formativa, vale destacar que a formação em serviço deve estar estreitamente articulada com o currículo da rede e deve ser **direcionada aos profissionais de educação – técnicos da secretaria, gestores escolares e professores – de forma que possam compor uma cadeia formativa e colaborativa** (GOUVEIA, 2012)[67], gerando fluxos de mão dupla entre as diferentes instâncias de gestão – educacional, escolar e de sala de aula – e, ao mesmo tempo, entre essas instâncias, estudantes e comunidade.

Quando falamos em formação na modalidade da **Educação Escolar Quilombola**, **a formação de toda a rede** de profissionais da educação contempla a compreensão sobre a cultura, os modos de vida e a relação com os territórios como princípios nucleares, o que possibilita assegurar o respeito à diversidade – étnico-racial, religiosa, de gênero e outras especificidades. Além disso, se faz necessário refletir sobre o histórico de luta e resistência que atravessa as identidades e corpos quilombolas, como bem colocado no Capítulo 3 (Diretrizes sobre a modalidade de Educação Escolar Quilombola) deste caderno. Para além da diversidade, a palavra quilombo expressa o coletivo, como documentado no Parecer CNE/CEB nº 16/2012[68]:

66. PEREZ, T.; DÍAZ, P. (Org.). **Coordenação pedagógica**: identidade, saberes e práticas. São Paulo: Moderna, 2023. Disponível em: https://rodaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/05/Coordenacao-Pedagogica-identidade-saberes-e-praticas.pdf . Acesso em: 23 nov. 2025.

67. GOUVEIA, Beatriz Bontempi. Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim – BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas. PUC-São Paulo. São Paulo: 2012.

68. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 dez. 2025.

> "Dessa forma, podemos entender os quilombos não somente como uma instituição militar da África Central, mas, principalmente, **como uma experiência coletiva** de africanos e seus descendentes, uma estratégia de reação à escravidão, somada a participação de outros segmentos da população com os quais os quilombolas interagiram em cada país, notoriamente, alguns povos indígenas" (p.5, grifo das autoras).

Outro aspecto orientador para as políticas formativas desta modalidade está na consideração acerca do currículo e do PPP[69], que devem ser flexíveis de forma a contemplar as especificidades e saberes culturais dessas comunidades. Este mesmo parecer (2012), destaca que:

> "(...) o PPP das escolas quilombolas e das escolas que atendem os estudantes oriundos de territórios quilombolas deverá ser uma proposta 'transgressora', que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afrobrasileira e africana no Brasil. Deverá ainda tematizar, de forma profunda e conceitualmente competente, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade" (p.47).

MARCOS LEGAIS

Destacam-se abaixo as principais normativas da Educação Escolar Quilombola, que fazem referência a políticas formativas:

LDB (Lei nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº10.639/2003)[70] – Torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial. **Reconhece a necessidade de formação docente específica para trabalhar com a diversidade étnico-racial e as especificidades das comunidades quilombolas.** É fundamental ressaltar seu caráter universal, dirigido a toda a educação básica, como garantia de direitos a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Ou seja, embora seja relevante como temática alinhada à valorização da história e da cultura também da população quilombola, não é específico desta modalidade.

69. Sugere-se assistir ao curta metragem que sistematiza a missão, visão e valores da Escola Municipal Quilombola Barão de Grajaú, em Alcântara (MA) – https://www.youtube.com/watch?v=JilWJ5Q23xQ

70. BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 8 dez. 2025.

Sugestão: ver curso autoinstrucional que apoia a implementação da Lei nº 10.639/03 na sala de aula – https://fundacaoitau.org.br/escola/autoformativos/projeto-querino-na-sala-de-aula

Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004[71] – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Define princípios, fundamentos e orientações para a formação inicial e continuada de professores em relação às questões étnico-raciais.**

Portaria MEC nº 579 de 2 de julho de 2013[72] – Institui o Programa Escola da Terra, que tem o objetivo de "promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, **por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural**".

Resolução CNE/CP nº 2/2015[73] **–** Inclui a garantia de uma **formação específica para atuação na Educação Escolar Quilombola, contemplando ênfases curriculares, itinerários ou habilitações que atendam às especificidades étnico-raciais e territoriais das comunidades quilombolas**.

ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO: ANTES, DURANTE E DEPOIS

Para a construção de uma política de formação continuada no escopo da Educação Escolar Quilombola se faz necessário contemplar características próprias dessa modalidade, a fim de garantir a coerência com as normativas que a estruturam e orientam. E, assim como as modalidades da Educação do Campo e Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola reconhece o papel central dos movimentos sociais que lutam pela garantia de uma educação pública e de qualidade. Nesse sentido, **princípios como memória, oralidade e ancestralidade precisam estar presentes nas ações formativas**. A seguir, é apresentado um quadro que pode apoiar na organização de uma política de formação continuada para a EEQ:

71. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 22 jun. 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 05 fev. 2026

72. BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013**. Institui o Programa Escola da Terra. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13476-port-579-472013&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 dez. 2025.

73. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2015/rcp002_15.pdf. Acesso em: 3 fev. 2026.

	ANTES: DIAGNÓSTICO, PACTUAÇÃO E PREPARAÇÃO INTEGRADA	DURANTE: DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO	DEPOIS: DEVOLUTIVAS, CONTINUIDADE E FORTALECIMENTO DA PRÁTICA
SECRETARIA E/OU EQUIPE TÉCNICA	• Realizar um levantamento de todas as escolas que atendem estudantes quilombolas: infraestrutura, recursos disponíveis – como espaços comunitários, conectividade, transporte, segurança –, bem como dados de aprendizagem dos estudantes. • Levantar necessidades formativas e práticas pedagógicas já existentes. • Alinhar calendário, prioridades e possíveis parcerias com as lideranças comunitárias. • Constituir um comitê gestor com lideranças quilombolas para que participem da elaboração das pautas formativas. • Analisar criticamente os materiais didáticos quanto a estereótipos e representações junto ao comitê gestor.	• Garantir espaços, tempo e materiais para os encontros formativos, bem como transporte e alimentação para os dias dos encontros formativos presenciais. • Garantir condução metodológica que respeite os princípios das comunidades quilombolas, como a oralidade. • Fomentar a formação conjunta entre professores quilombolas e lideranças comunitárias, bem como entre professores quilombolas e não quilombolas, garantindo a integração de saberes e a valorização e pertencimento étnico racial[74]. • Utilizar estratégias ativas e contextualizadas: rodas de saberes, vivências no território, análise de situações reais, produções coletivas.	• Sistematizar aprendizados, encaminhamentos e produção coletiva da formação e devolvê-los à comunidade em formato acessível. • Criar banco de boas práticas e materiais contextualizados produzidos por professores quilombolas em parceria com as lideranças comunitárias (comitê gestor) para circulação na rede. • Monitorar indicadores de impacto da formação na rotina pedagógica. • Fomentar a autoavaliação institucional[75] em todas as escolas da rede.

74. Saiba mais em https://rodaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Diretrizes-de-Educacao-Integral-Antirracista-para-o-Ensino-Fundamental-Uma-contribuicao-da-sociedade-civil.pdf

75. Vale a pena sugerir e apoiar processos de autoavaliação a respeito das relações étnico-raciais das escolas da rede com a participação das comunidades. Para isso, recomenda-se o instrumento elaborado pela Ação Educativa, os Indicadores da Qualidade na Educação Relações Raciais na Escola.
AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; BRASIL. *Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: https://indicadoreseducacao.org.br/indique-relacoes-raciais . Acesso em: 08 de dezembro de 2025.

	ANTES: DIAGNÓSTICO, PACTUAÇÃO E PREPARAÇÃO INTEGRADA	DURANTE: DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO	DEPOIS: DEVOLUTIVAS, CONTINUIDADE E FORTALECIMENTO DA PRÁTICA
GESTORES ESCOLARES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	• Organizar escutas com professores, lideranças comunitárias e familiares para identificar expectativas e temas prioritários. • Sistematizar necessidades pedagógicas e operacionais, e compartilhá-las com a secretaria. • Pactuar previamente, com a comunidade, lideranças e referências comunitárias que podem apoiar a formação.	• Realizar tematização das práticas de forma a valorizar a cultura quilombola problematizando potências e desafios. • Conectar temas formativos aos desafios reais da escola: alfabetização e multiletramento, currículo contextualizado, organização do tempo e do espaço escolar. • Registrar aprendizagens, desafios e oportunidades para os próximos encontros.	• Acompanhar e apoiar as práticas desenvolvidas a partir das formações e realizar devolutiva com professores e lideranças comunitárias. • Fomentar a interdisciplinaridade e o compartilhamento de práticas nas reuniões semanais de planejamento docente. • Incorporar aprendizagens no PPP da escola, articulando-as ao calendário e às práticas curriculares. • Registrar em ata e/ou material audiovisual os desdobramentos da formação.
PROFESSORES	• Identificar principais desafios e dúvidas da prática escolar cotidiana. • Registrar expectativas em relação à formação continuada. • Levantar práticas já realizadas que dialogam com a cultura quilombola a fim de compartilhar com colegas.	• Participar ativamente das práticas propostas, trazendo exemplos do cotidiano e colaborando na construção de materiais contextualizados. • Compartilhar experiências e materiais produzidos para a prática didática em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes quilombolas. • Trabalhar em pares ou pequenos grupos para resolver problemas pedagógicos concretos.	• Efetivar as estratégias aprendidas em sala de aula, registrando desafios e oportunidades. • Produzir pequenos relatos de prática que alimentem futuras formações. • Compartilhar experiências com outros docentes do território, mantendo rede colaborativa ativa.

	ANTES: DIAGNÓSTICO, PACTUAÇÃO E PREPARAÇÃO INTEGRADA	DURANTE: DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO	DEPOIS: DEVOLUTIVAS, CONTINUIDADE E FORTALECIMENTO DA PRÁTICA
COMUNIDADE / LIDERANÇAS / CONSELHO ESCOLAR	• Participar de comitês gestores e conselhos escolares para contribuir nas propostas educativas da comunidade quilombola. • Indicar lideranças comunitárias e outras pessoas de referência para compor momentos da formação. • Auxiliar na organização de espaços, horários e mediações que garantam a presença da cultura no processo formativo.	• Contribuir com saberes e práticas culturais quilombola. • Participar das rodas de saberes e validar produção de materiais didáticos contextualizados.	• Avaliar, junto à escola, se a formação contribuiu para fortalecer seus saberes, valores e projetos. • Indicar ajustes necessários para as próximas formações. • Participar da construção de novos materiais didáticos.

RECOMENDAÇÕES ESTRATÉGICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O quadro de organização da formação continuada apresentado anteriormente se estrutura em três momentos: antes (diagnóstico, pactuação e preparação), durante (desenvolvimento) e depois (devolutivas e continuidade). Para que essa política formativa se efetive na Educação Escolar Quilombola, é fundamental reconhecer os princípios estruturantes da modalidade: memória, oralidade, ancestralidade e pertencimento territorial. A seguir, apresentamos recomendações organizadas em eixos estratégicos que dialogam diretamente com as etapas propostas no quadro, visando orientar ações concretas para a implementação de uma formação que valorize e fortaleça as identidades quilombolas.

1. Formação de professores quilombolas e fortalecimento do pertencimento comunitário

- Desenvolver políticas de incentivo específicas para a formação de professores quilombolas, compreendendo que o pertencimento étnico-racial e territorial é fundamental para uma educação contextualizada e culturalmente relevante.
- Estabelecer articulações com universidades – tanto públicas quanto comunitárias – para criar cursos de licenciatura, programas de formação pedagógica complementar e especializações e concursos específicos voltados para a Educação Escolar Quilombola;
- Fortalecer o vínculo dos professores com as comunidades, a partir de processos seletivos que valorizem profissionais das

próprias comunidades ou que tenham compromisso demonstrado com a educação antirracista e quilombola.

- Desenvolver estratégias que atraiam e mantenham professores em escolas quilombolas, tais como: planos de carreira diferenciados, reconhecimento da experiência comunitária como formação, incentivos para fixação no território, apoio à moradia quando necessário e valorização salarial.

2. Reconhecimento e valorização da identidade quilombola

- Mapear de forma participativa quantas e quais comunidades quilombolas existem no território – tanto as já certificadas quanto aquelas em processo de certificação – e identificar quantas escolas atendem estudantes quilombolas. Esse mapeamento deve incluir dados sobre quantos professores quilombolas atuam nessas escolas e qual a proporção entre professores quilombolas e não quilombolas.

- Garantir que todos os profissionais conheçam profundamente a história e a cultura das comunidades onde atuam, o que deve ser contemplado nos momentos formativos através de vivências territoriais, rodas de conversa com lideranças e visitas a espaços de memória e celebrações comunitárias. A identidade quilombola deve ser trabalhada no currículo de forma transversal e aprofundada, superando abordagens superficiais ou estereotipadas.

- Elaborar coletivamente – parceria entre professores, estudantes, famílias e lideranças – materiais didáticos que representem as comunidades quilombolas de forma positiva. Esses materiais devem valorizar as histórias locais, as personalidades de referência, as conquistas comunitárias, os modos de vida e as logias quilombolas, rompendo com narrativas que reduzem a experiência quilombola.

3. Participação efetiva das comunidades quilombolas na gestão educacional

- Identificar as lideranças das comunidades quilombolas – sejam elas formais (associações, conselhos comunitários) ou reconhecidas pela oralidade e tradição – e convidá-las para compor os processos decisórios sobre a educação.

- Criar espaços institucionais de participação quilombola, como prevê o quadro organizacional ao sugerir a constituição de um comitê gestor com lideranças quilombolas. Esse comitê deve participar efetivamente da elaboração das pautas formativas, da análise crítica de materiais didáticos, da avaliação das formações e da construção do calendário escolar.

- Estabelecer mecanismos para que as comunidades participem das decisões sobre a escola de forma ampla e democrática, incluindo assembleias comunitárias regulares, canais de escuta permanente, participação em conselhos escolares e validação coletiva do Projeto Político-Pedagógico.

- Para fortalecer o protagonismo quilombola na educação, é necessário garantir condições concretas de participação (transporte, alimentação, horários compatíveis), reconhecer as lideranças como formadoras (com certificação e remuneração quando aplicável) e valorizar os saberes comunitários como conhecimento legítimo e estruturante do currículo. Essa participação atravessa todo o ciclo formativo, desde a preparação (escutas e pactuações) até a avaliação dos impactos (devolutivas à comunidade).

4. Formação sobre memória, oralidade e ancestralidade

- Planejar estratégias formativas que abordem a oralidade como uma forma relevante de registro, sem descaracterizá-la ou hierarquizá-la em relação à escrita. Isso pode incluir projetos de história oral com os mais velhos, produção de documentários comunitários, criação de acervos sonoros e audiovisuais e utilização de múltiplas linguagens (teatro, música, dança, artes visuais) para expressar e transmitir conhecimentos.
- Identificar quais práticas culturais são fundamentais para a identidade local – sejam elas ligadas à religiosidade, às festas tradicionais, aos saberes produtivos, às formas de organização comunitária ou às manifestações artísticas – e garantir que essas práticas sejam valorizadas e integradas ao cotidiano escolar.
- Criar pontes dialógicas e complementares entre a tradição oral e a escrita em contextos formativos.

– Desenvolver estratégias que valorizem o conhecimento dos mais velhos através de convites regulares para que compartilhem saberes na escola, rodas de conversa intergeracionais, projetos de pesquisa conduzidos por estudantes junto aos mais velhos e celebrações que honrem a ancestralidade.

5. Currículo diferenciado e territorializado

Como destacado no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, o PPP das escolas quilombolas deve romper com práticas inflexíveis e visões estereotipadas. Para isso, é necessário garantir que o currículo local reflita autenticamente a história e a cultura quilombola, indo além de datas comemorativas ou inserções pontuais.

- Apoiar os professores a identificar quais saberes tradicionais dialogam com cada componente curricular – por exemplo: conhecimentos sobre as questões ambientais em ciências, técnicas tradicionais de agricultura em geografia, história da luta quilombola em história, expressões literárias e artísticas quilombolas em língua portuguesa e artes, matemática presente nas práticas produtivas e construtivas, entre outros.
- Ressalta-se a importância da valorização dos conhecimentos socioambientais revelados pelos territórios quilombolas – que estão entre os mais bem preservados em território nacional. A educação ambiental é central nesse currículo, mas deve ser

ofertada para todas as escolas de forma a reconhecer os saberes e a cultura das comunidades quilombolas locais.

Atenção: a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) integra o Sistema Nacional de Meio Ambiente e propõe estratégias para que a gestão inclua a temática como um eixo transversal. Entre as estratégias estão a formação de gestores educacionais e a educação ambiental nas instituições de ensino, como parte do currículo. Para saber mais, consulte o Marco Referencial de Equidade na Educação/Política de Educação Ambiental.[76]

- Garantir que o ensino seja culturalmente relevante, ou seja, que os estudantes se vejam representados nos conteúdos, que suas realidades sejam ponto de partida para as aprendizagens e que o conhecimento escolar dialogue genuinamente com suas vidas;
- Orientar o trabalho com temas geradores que emergem do território quilombola – questões da terra, conflitos territoriais, práticas agroecológicas, tecnologias sociais, festas e celebrações, modos de organização coletiva, relações com a natureza, enfrentamento ao racismo, entre outros – organizando o currículo de forma interdisciplinar e contextualizada.

6. Enfrentamento ao racismo e promoção da equidade racial

A formação continuada deve abordar de forma direta e aprofundada o enfrentamento ao racismo.

- Criar mecanismos para identificar situações de racismo na escola e estabelecer protocolos claros de enfrentamento, garantindo que não haja naturalização ou silenciamento diante de práticas racistas.
- Recomenda-se trabalhar com os Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola (AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, MEC, 2013) como ferramenta de diagnóstico participativo e planejamento de ações.
- Analisar criticamente se os materiais didáticos representam positivamente pessoas negras e quilombolas, verificando se há estereótipos, sub-representação ou representações que reforcem estigmas.
- Assegurar a formação e o preparo de todos os profissionais para que possam identificar e combater o racismo.
- Incluir, em contextos formativos, a legislação antirracista, conceitos como racismo estrutural e institucional, branquitude e privilégio racial, letramento racial e pedagogias antirracistas.
- A fim de promover equidade racial na escola, orienta-se a im-

76. BRASIL. Ministério da Educação; UNESCO. **Marco Referencial de Equidade na Educação**: Política de Educação Ambiental. Brasília: MEC/SECADI, [2026]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/educacao-ambiental.pdf. Acesso em: 4 fev. 2026.

plementação efetiva da PNEERQ, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e da Lei nº 10.639/03, a criação de núcleos de estudos afro-brasileiros e quilombolas, a formação de professores em educação para as relações étnico-raciais e o fortalecimento da autoestima e da identidade positiva de estudantes negros e quilombolas.

Atenção: a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) também apresenta estratégias para a organização da gestão. Entre elas estão a *Formação de gestores escolares e professores em educação para as relações étnico-raciais* e o *Material didático e literário.* Para saber mais, consulte o Marco referencial de Equidade na Educação/ Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola.[77]

7. Trabalho com a heterogeneidade e a multisseriação[78]

- Mapear quantas escolas e turmas multisseriadas e multietapas existem na rede, com atenção especial para quantas estão inseridas em comunidades quilombolas ou atendem a população quilombola.
- Levantar as principais dificuldades relatadas pelos professores para que as formações respondam às necessidades reais.
- Abordar em contextos formativos: materiais didáticos adequados para turmas multisseriadas que permitam autonomia e percursos diferenciados; planejamento de aulas que atendam diferentes anos simultaneamente, explorando eixos temáticos comuns com diferentes níveis de aprofundamento; organização do espaço e dos agrupamentos de estudantes de forma a favorecer a colaboração e a aprendizagem entre pares; e processos de avaliação em turmas heterogêneas que respeitem as singularidades de cada percurso. É importante reconhecer que a multisseriação não é uma deficiência, mas sim uma forma de organização que pode potencializar a formação integral dos estudantes.
- Construção de um banco de estratégias pedagógicas a partir da formação de comunidades de práticas entre professores que atuam com as turmas multisseriadas de forma a possibilitar trocas de experiência e a sistematização de boas práticas.

A construção de uma política de formação continuada para a Educação Escolar Quilombola exige, portanto, compromisso éti-

77. BRASIL. Ministério da Educação; UNESCO. **Marco Referencial de Equidade na Educação**: Política Nacional de Equidade de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC/SECADI, [2026]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/pneerq.pdf. Acesso em: 4 fev. 2026.
78. PEREZ, T.; GRINFELD, R. (Org.). **Turmas multisseriadas**: estudos, pesquisa e memórias. São Paulo: Moderna, 2025. Disponível em: https://rodaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/10/Turmas-multisseriadas-estudos-pesquisa-e-memorias.pdf. Acesso em: 19 dez. 2025.

co e coerência entre princípios, normativas e práticas. Deve-se consolidar como um processo contínuo e coletivo, que reconhece os saberes ancestrais, a memória, a oralidade e o protagonismo das comunidades quilombolas como fundamentos da ação educativa. Assim como as águas que transfluem e se fortalecem no encontro, a formação em serviço precisa criar fluxos permanentes de diálogo entre gestão, escola e comunidade, garantindo devolutivas, aprofundamentos e continuidade. Investir nessa perspectiva formativa é afirmar o direito a uma educação pública de qualidade, integral e antirracista, capaz de fortalecer identidades e sustentar o compromisso com a equidade e com a justiça social.

10. Monitoramento e avaliação da educação

Ana Lorena Bruel[79]
Valéria Lopes[80]

A dimensão sobre monitoramento e avaliação encerra este caderno de forma intencional. É por meio da realização de monitoramento contínuo em cada etapa de definição, elaboração e execução da política educacional que se poderá avaliar a qualidade, a adequação, a pertinência e a relevância das dimensões abordadas nos capítulos anteriores: as concepções relativas às modalidades educacionais, o pacto federativo entre os entes e a divisão de responsabilidades, as características de oferta, os aspectos do financiamento, o planejamento, a garantia de matrícula, a alocação docente em escolas e turmas, a formação continuada, a partir de uma perspectiva de articulação entre dimensões teórico-político-pedagógicas, legais e práticas.

A multiplicidade de ações possíveis e o reconhecimento do poder de decisão de agentes que atuam em diferentes níveis da burocracia educacional se apresentam como fatores importantes para compreender que as políticas educacionais se constroem a muitas mãos, na interação entre múltiplos agentes e para atender demandas, o que confere singularidade aos estados, Distrito Federal, municípios, territórios e escolas.

A avaliação e o monitoramento das políticas locais assumem um papel de destaque, uma vez que é preciso acompanhar as decisões, ações e resultados das políticas implementadas a fim de verificar:

79. Professora na UFPR nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Política, Planejamento e Gestão da Educação. Doutora em Educação pela UFRJ e Pós-Doutora na Universidade de Bordeaux-França.
80. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, consultora independente, ganhadora do Prêmio Jabuti Acadêmico 2025 na categoria Educação e Ensino.

- ☐ Em que medida atendem e respondem às demandas das comunidades?; atingem os objetivos proclamados?; mostram-se adequadas e mobilizam os recursos necessários para sua realização?.
- ☐ Que efeitos (esperados e não esperados) produzem sobre a realidade?
- ☐ Que outras demandas surgem de sua implementação ou ainda não estão sendo reconhecidas e atendidas?
- ☐ Como as políticas implementadas contribuem para a garantia de direitos educacionais, melhoria de qualidade, redução de desigualdades e promoção da equidade?

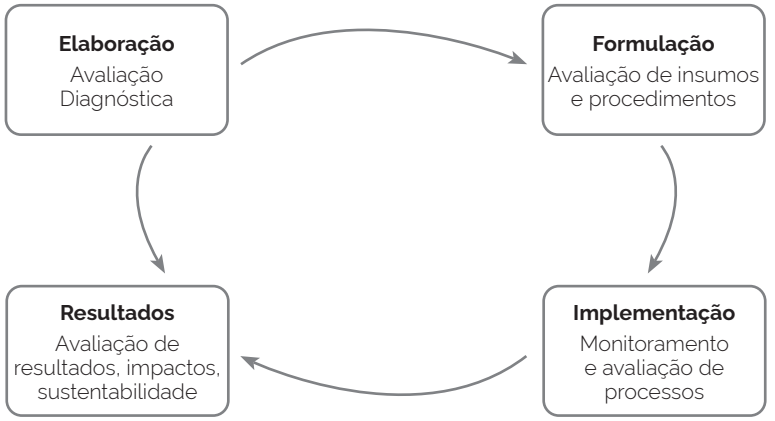
AVALIAR E MONITORAR SÃO A MESMA COISA?

A avaliação é a sustentação da tomada de decisão, pois permite conhecer, acompanhar, descrever, analisar, julgar, induzir ações e mobilizar as pessoas. O monitoramento é parte fundamental desse processo. Trata-se do movimento contínuo de coleta, armazenamento e tratamento sistemático, organizado e permanente de dados e informações que permite avaliar, julgar e tomar decisões. Por meio da coleta regular de dados e informações é possível conhecer, descrever e analisar a situação que se tem e as tendências possíveis num contexto específico.

Há muito por fazer para que a avaliação impacte os cotidianos e se torne uma atividade imprescindível para o combate às desigualdades e para a promoção da equidade social, como deve ser. A escolha do que avaliar, como, quando e por quem são definições políticas e que conduzem a definições metodológicas. Então, se a intenção é avaliar as aprendizagens de estudantes, é possível utilizar instrumentos como provas, seminários, autoavaliações etc.; se o propósito é avaliar a execução do plano municipal, distrital ou estadual de educação, os instrumentos e procedimentos vão desde a análise de dados de matrícula e desempenho escolar até a consulta às comunidades escolares e demais interlocutores sociais.

No ciclo da política pública educacional é preciso monitorar e avaliar cada etapa, em cada uma das frentes de trabalho: gestão, currículo, financiamento, formação, infraestrutura, pessoal etc.

Ciclo da política pública educacional



Fonte: elaboração da autora.

As etapas do ciclo de políticas muitas vezes são realizadas simultaneamente. Trata-se de um ciclo contínuo, que se retroalimenta e que está em constante produção. Diferentes contextos se imbricam nos processos de produção da política – os contextos de influência (tomada de decisão), produção de textos (definição de planos, elaboração de orientações e normas) e prática (realização da ação, oferta escolar, atendimento dos estudantes e da comunidade).

Em todo o ciclo das políticas educacionais, o papel do dirigente municipal, distrital ou estadual é fundamental. Para garantir que as políticas educacionais, o seu monitoramento e a sua avaliação possam ocorrer com mais contexto e do modo mais próximo possível das necessidades, demandas e expectativas de estudantes e suas famílias, será necessário realizar consultas e criar condições objetivas para a participação de representações das comunidades diretamente envolvidas com as modalidades educacionais nas instâncias de decisão, gestão e execução.

Para a composição de um panorama geral da educação no município ou estado, estão disponíveis dados sobre: acesso (matrículas e distorção idade-série-ano), desempenho escolar (aprovação, reprovação e abandono), o fluxo escolar e trajetórias dos estudantes (retenção, evasão e migração para EJA), a infraestrutura escolar (condições de estrutura das escolas, equipamentos, disponibilidade de materiais pedagógicos), docentes (condições de trabalho, planos de carreira, remuneração, contratação de professores efetivos por meio de concursos públicos), gestão democrática (participação da comunidade nas decisões, funcionamento de instâncias colegiadas, escolha de diretores e, em alguns casos, sobre os resultados dos estudantes em avaliações externas e em larga escala (proficiência, informações contextuais, dados socioeconômicos). Cada uma dessas taxas e/ou indicadores permite conhecer diferentes aspectos da qualidade da educação no município, Distrito Federal ou no estado e também seus desafios.

Demandar que outras secretarias municipais ou estaduais disponibilizem informações para a secretaria de Educação é uma ação de articulação muito importante quando se trata do monitoramento dos dados e da abrangência que permite avaliar e tomar decisões.

Um bom exemplo de monitoramento de políticas públicas está sistematizado nos relatórios de ciclos de monitoramento do Plano Nacional de Educação[81]. Os relatórios abordam cada uma das metas e seus indicadores, apresentando resultados de séries históricas e com a análise de seus resultados.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A disponibilização de dados e informações sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a Educação Escolar Quilombola (EEQ) se dá nas mesmas fontes que para os demais da-

81. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pne. Acesso em 05.dez.2025.

dos educacionais (Inep, IBGE, sistemas estaduais e municipais de dados educacionais e nas demais secretarias de governo). Destaca-se que, em 2024, além dos dados usualmente disponíveis, foram coletados e disponibilizados dados da Pesquisa Suplementar sobre Diversidade e Inclusão[82], da qual participaram 93% dos estabelecimentos e das matrículas na educação pública e também a divulgação dos Painéis de Diagnóstico e Monitoramento sobre a Política Nacional de Equidade da PNEERQ[83].

Trata-se de um acúmulo considerável de informações, embora também se identifiquem lacunas importantes com relação a questões para as quais não há consenso ou aspectos que permanecem na invisibilidade das políticas.

Questionar e elaborar novas perguntas sobre a realidade já conhecida é central para desnaturalizar situações que parecem usuais e por isso se tornam invisíveis no cotidiano. As respostas podem permitir novos olhares sobre como as trajetórias escolares de estudantes da EEQ e as condições de oferta podem contribuir para a reflexão sobre o que é qualidade em cada um dos territórios e escolas quilombolas.

A EEQ e a ERER são incumbência de estados, Distrito Federal e municípios. A implementação dessas políticas, portanto, demanda iniciativas articuladas em diferentes instâncias de gestão da educação, visando a sua plena implementação nos territórios e o enfrentamento dos desafios que a PNEERQ [84] já identificou e também aqueles que poderão ser identificados a partir de seu monitoramento e de sua avaliação em cada escola, território, município, Distrito Federal e estado.

A primeira fonte para a elaboração de uma avaliação da PNEERQ parte dos objetivos declarados para sua realização, constantes no Artigo 3º da Portaria nº 470, de maio de 2024. Esses objetivos devem ser considerados como os filtros que compõem a definição da agenda política ou de governo, seu ponto de partida e de chegada. Para o alcance de cada um deles será preciso responder aos itens sugeridos para a realização do diagnóstico inicial e, assim, conhecer a situação que se tem e definir em quais aspectos se poderá atuar com os recursos disponíveis. Trata-se de um mergulho nas escolas para conhecer suas realidades.

A seguir apresentam-se sugestões de aspectos a serem investigados para compor um bom panorama da educação no município, no estado ou no Distrito Federal. São questões orientadoras para as quais os dirigentes poderão não ter respostas imediatas. Nesses casos, é importante que essas questões permaneçam na

82. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/inep-divulga-resultado-de-pesquisa-sobre-diversidade-e-inclusao. Acesso em 05.dez.2025.
83. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/diagnostico-de-equidade-na-educacao. Acesso em 05.dez.2025.
84. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/pneerq-politica-nacional-de-equidade-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-e-educacao-escolar-quilombola. Acesso em 05.dez.2025.

agenda política da educação, na forma de metas a serem alcançadas, temas a serem debatidos ou mesmo como chaves para a organização de diversas iniciativas.

Por exemplo, se não há oferta de EEQ, será preciso elaborar um passo a passo para viabilizar a oferta no menor tempo possível; se não há no currículo escolar expressões da valorização dos saberes locais e identidades quilombolas, será preciso debater o currículo para que isso ocorra; se a gestão escolar não realiza encontros regulares com a comunidade ou não tem escuta para representações quilombolas, será preciso orientar as escolas e apoiar a elaboração de pautas para que essas reuniões ocorram. **Assim, as questões orientadoras não são um questionário a ser respondido, mas um grande roteiro que visa mobilizar as gestões educacionais para cumprir seu papel e investigar, conhecer, tomar a decisão e agir para a garantia da qualidade, da equidade e do direito à educação para todos.**

Quadro 1 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação das escolas quilombolas

Dimensão	Questões orientadoras
Oferta	• Há escolas quilombolas no município? • Há escolas em áreas urbanas com atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes em comunidades quilombolas? • Há salas anexas (se sim, onde estão localizadas)? • Quais etapas da escolarização básica são atendidas em cada escola? • A modalidade da EJA é ofertada nas escolas quilombolas? • Os calendários escolares contemplam as especificidades da Educação Escolar Quilombola?

Dimensão	Questões orientadoras
Infraestrutura	• Quais as condições de infraestrutura física (salas de aula, biblioteca, refeitório, quadra esportiva, pátio, saneamento, água potável, energia)? • Quais as condições de infraestrutura tecnológica para atividades de ensino (computadores, acesso à internet, programas específicos)? • Quais as condições de infraestrutura pedagógica (existência e funcionamento de equipamentos)? • Quais materiais estão disponíveis (literatura, jogos, materiais de laboratórios etc.)? • Encontram-se materiais didáticos específicos da educação quilombola? • Existem recursos de acessibilidade?
Apoio ao estudante	• A localização das escolas quilombolas é de fácil acesso? • Como estudantes, docentes e demais trabalhadores da educação quilombola chegam às escolas ou a seus anexos? • Há oferta de transporte escolar adequado (fluvial, terrestre e aéreo) para toda a comunidade escolar quilombola? • Há oferta de alimentação escolar adequada aos estudantes quilombolas, respeitando as especificidades culturais e seus hábitos alimentares, garantindo a aquisição de gêneros alimentícios produzidos pelas comunidades? • Quais são as condições de funcionamento das escolas no período noturno, quando houver (acesso à biblioteca, laboratórios, secretaria etc.)? • Há divulgação de informações e orientação para a participação no ENCC-EJA, Enem e Sisu?

Quadro 2 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação de estudantes da Educação Escolar Quilombola (por escola quilombola ou escola urbana com atendimento a estudantes residentes em comunidades quilombolas).

Dimensão	Questões orientadoras
Acesso e atendimento	• Quais são as taxas de matrículas por etapa, modalidade, turno, ano/série ou multissérie, idade, gênero, orientação sexual, deficiência e etnia/raça? • Há crianças e adolescentes fora da escola? Se sim, por que e como favorecer seu ingresso? • Há demanda por oferta de EJA articulada à Educação Escolar Quilombola? • Há demanda por oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) articulada à Educação Escolar Quilombola? • A localização das escolas quilombolas é de fácil acesso para estudantes? • Nas escolas urbanas com estudantes residentes em comunidades quilombolas: quantos chegam às escolas em até 10 minutos? E em até 30 minutos? E em mais de 30 minutos?
Rendimento escolar	• Quais são as taxas de aprovação, reprovação, abandono e evasão? • Quais são as taxas de distorção idade-série/ano? • No caso de existir avaliações externas e em larga escala nacionais, estaduais ou municipais, os estudantes quilombolas participam?
Continuidade da escolarização e relação com o mundo do trabalho	• Onde estão os egressos das escolas quilombolas (ingresso nas etapas seguintes da escolarização básica, na educação superior, na educação tecnológica e profissional, no mundo do trabalho)? • Há divulgação de informação sobre as etapas seguintes da educação básica e sobre acesso à educação superior? • Estudantes no ensino superior são apoiados por bolsas de estudo?

Dimensão	Questões orientadoras
Avaliação de aprendizagens	• Estudantes sabem como serão avaliados e como serão produzidas as "notas" ou "conceitos" que informam seus desempenhos? • Há conversas esclarecendo para que servem as avaliações de aprendizagem (avaliação formativa)? • Ao final de um período, quando são divulgados os resultados das avaliações somativas, esses resultados são debatidos, visando sua compreensão para as turmas e individualmente? • São estabelecidos acordos individuais e coletivos para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem identificadas? • Quando são detectadas dificuldades de aprendizagem, são propostas ações para seu enfrentamento (estudantes em situações de produção coletiva, debates e seminários entre estudantes, entre outras)? • A forma como as avaliações das aprendizagens dos estudantes é realizada permite a construção da sua autonomia com relação ao seu próprio processo de formação?
Acompanhamento de aprendizagens	• Em quais componentes curriculares os estudantes apresentam melhores resultados de aprendizagem em cada escola? Como isso se explica? • As informações sobre o domínio das áreas de conhecimento pelos estudantes estão identificadas adequadamente pelos docentes, escolas e sistema? • Há estratégias de recomposição de aprendizagens para estudantes que ainda não se apropriaram dos conhecimentos esperados em cada área? • Há formas de registro das avaliações de aprendizagem que permitam o acompanhamento dos estudantes e a oferta dos recursos, tempos, espaços e oportunidades para novas aprendizagens? • Os resultados das avaliações escolares são objeto de devolutivas pedagógicas para escolas, docentes, estudantes e responsáveis?

Quadro 3 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação dos Projetos Político Pedagógicos Quilombolas (PPPQ) (por escola quilombola ou escola urbana com atendimento a estudantes residentes em comunidades quilombolas).

Dimensão	Questões orientadoras
Especificidades da Educação Escolar Quilombola no PPPQ	• Quantas escolas possuem Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ) sistematizado? • Quantas escolas incorporam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) em seus PPPQs? • As escolas declaram no PPPQ quais as metodologias utilizadas? • As escolas declaram no PPPQ como se realiza a avaliação das aprendizagens?
Valorização de saberes e identidades	• Quantas escolas incorporam as referidas diretrizes no currículo escolar por ano/série? • No currículo escolar é possível identificar a valorização dos saberes e conhecimentos tradicionais quilombolas? • Há atividades de preservação e de difusão desses saberes? • Nos planos de aula há evidências da incorporação das DCNEEQ?
Serviços de AEE, profissional de apoio, guia-intérprete e intérprete de Libras	• Quantos estudantes da EEQ são público da Educação Especial? • Há previsão de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes quilombolas? • Como são feitas as adequações curriculares para estudantes quilombolas que são público da Educação Especial? • Há profissionais de apoio, guia-intérprete e intérprete de Libras para os estudantes quilombolas que demandam? • Há salas de recursos multifuncionais nas escolas? Estão disponíveis para o trabalho com estudantes quilombolas?
Enfrentamento de violências	• Como são tratadas, do ponto de vista educacional, as manifestações de preconceito e discriminação? • São admitidos apelidos? São admitidas "brincadeiras" que causam desconforto? • Os modos de enfrentamento do racismo estão previstos no PPPQ? • Os modos de enfrentamento da violência motivada por etarismo, preconceito contra identidade de gênero e/ou orientação sexual estão previstos no PPPQ? • Os modos de enfrentamento da violência física e verbal estão previstos no PPPQ?

Quadro 4 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação da Gestão Escolar na Educação Escolar Quilombola (por escola quilombola ou escola urbana com atendimento a estudantes residentes em comunidades quilombolas).

Dimensão	Questões orientadoras
Atuação e organização interna	• A gestão escolar é ocupada por pessoa com formação específica para atuar em escola quilombola? • A pessoa que ocupa a posição de gestão tem formação pedagógica em licenciatura? • A gestão escolar possui plano de trabalho? Os planos de trabalho incluem as especificidades da Educação Escolar Quilombola? • A gestão escolar organiza as informações da documentação de matrícula de estudantes (dados de perfil)? • A gestão escolar avalia o desempenho docente e de demais profissionais da escola?
Relações com a comunidade	• A gestão escolar realiza reuniões periódicas com as famílias e com representantes das comunidades quilombolas? • Como se dá a participação da comunidade escolar, em quais situações, utilizando quais instrumentos? • A gestão escolar realiza a autoavaliação escolar? Se sim, a comunidade é envolvida no processo avaliativo?
Intersetorialidade	• Há articulação entre políticas de educação (acesso e permanência), trabalho, saúde e assistência social para atendimento aos estudantes quilombolas?

Quadro 5 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação da Gestão do Sistema Escolar na Educação Escolar Quilombola.

Dimensão	Questões orientadoras
Organização da rede	• Há uma política municipal, distrital ou estadual para oferta de Educação Escolar Quilombola? • Como ela é/foi construída? • Quem é responsável pelo planejamento da oferta, de distribuição de vagas e de recursos, de forma a atender à demanda pela modalidade de Educação Escolar Quilombola? • Como são definidos os critérios para seleção e alocação de gestores escolares? • Como são definidos os critérios para a criação e para o fechamento de escolas ou de anexos escolares quilombolas? • Como é feita a busca ativa por jovens, adultos e idosos que não concluíram a educação básica, encontram-se fora da escola e gostariam de ingressar ou reingressar no sistema escolar? • Quem é responsável por coordenar o trabalho das escolas urbanas que recebem estudantes residentes nas comunidades quilombolas?
Intersetorialidade, representatividade e relações federativas	• Quem é responsável pela articulação entre a oferta de EEQ e a oferta das demais modalidades de ensino nas etapas da educação básica atendidas pelo município e pelo estado/Distrito Federal? • Quem é responsável por estabelecer estratégias de cooperação e colaboração com outros entes federados? • Quem é responsável pelo planejamento da oferta, de distribuição de vagas e de recursos, de forma a atender à demanda pela modalidade de EEQ? • Há assento para representações quilombolas nas instâncias de decisão, execução e acompanhamento (conselhos, comitês, diretorias etc.)?

Dimensão	Questões orientadoras
Formação continuada	• Quem é responsável pela oferta de formação continuada de docentes e demais trabalhadores em educação voltada especificamente para a Educação Escolar Quilombola? • Quais especificidades da oferta de EEQ permeiam a formação continuada? Quais ainda não estão presentes nos cursos de formação? • Como tem se realizado a formação dos responsáveis pela oferta de formação continuada?
Direitos humanos e ERER	• Há políticas locais de formação para educação antirracista, relações étnico-raciais e equidade? • Há políticas locais para a redução de desigualdades? • Como se dá o engajamento de escolas, docentes, demais trabalhadores em educação, comunidades e estudantes residentes nas comunidades quilombolas?

Quadro 6 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação de docentes na Educação Escolar Quilombola (por escola quilombola ou escola urbana com atendimento a estudantes residentes em comunidades quilombolas).

Dimensão	Questões orientadoras
Formação e carreira	• Qual é a formação docente por ano/série e por componente curricular (mesmo no caso das turmas multisseriadas)? • Há oferta de formação continuada para docentes da EEQ? • Há plano de carreira? • Os contratos são para professores efetivos e concursados? • Há necessidade de previsão de concurso? • O 1/3 de hora-atividade fora da sala de aula está previsto na carga horária semanal docente? • O salário docente inicial é condizente com a Lei do Piso?

Dimensão	Questões orientadoras
Perfil e atuação docente	• Qual é o perfil de docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola (idade, gênero, etnia/raça)? • Conhecem as DCNEEQ? • Conhecem o PPPQ da escola? • Participam das atividades da escola? • Participam do trabalho pedagógico coletivo? • Realizam o planejamento de suas aulas?
Formação continuada	• Participam da formação continuada? • Há oferta de formação específica para atuação com estudantes quilombolas?

Quadro 7 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação do preenchimento do Censo Escolar na Educação Escolar Quilombola (por escola quilombola ou escola urbana com atendimento a estudantes residentes em comunidades quilombolas).

Questões orientadoras
• As informações sobre sexo, raça/cor e idade de estudantes são adequadamente indicadas no preenchimento do Censo Escolar?
• As matrículas da EEQ estão adequadamente contabilizadas nas informações do Censo Escolar?
• As informações sobre deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação[85] estão adequadamente informadas para todos os estudantes?
• Pessoas responsáveis pelo preenchimento do Censo Escolar participam frequentemente das formações oferecidas pelo Inep?
• Os registros de matrícula das escolas incluem todas as informações necessárias para o preenchimento adequado do Censo Escolar?

85. Neste caderno, os autores optaram pelo uso do termo "altas habilidades/superdotação". Contudo, cabe salientar que o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, alterado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, adota o termo "altas habilidades ou superdotação", em conformidade com os apontamentos jurídicos de melhor técnica de redação normativa.

Esses são exemplos de perguntas que poderão ser respondidas pela avaliação educacional. Nem todas precisam ser respondidas ao mesmo tempo, mas será necessário definir por onde começar. Algumas delas podem ser respondidas por meio do levantamento de dados já organizados e disponíveis, enquanto outras demandarão a elaboração de novos instrumentos de consulta às escolas e às comunidades escolares quilombolas. Quanto mais for possível envolver as pessoas, mais perto se estará de conhecer a qualidade desejada e estabelecer caminhos para chegar lá.

Há exemplos que poderão inspirar a elaboração de instrumentos de coleta de dados:

i) Instrumentos tipo questionários: Censo escolar (https://www.gov.br/inep/pt- br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/orientacoes/matricula-inicial). Pesquisa Suplementar sobre Diversidade e Inclusão, realizada pela Secadi e pelo Inep (https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais- de-conteudo/noticias/censo-escolar/inep-divulga-resultado-de-pesquisa-sobre-diversidade-e-inclusao).

ii) Instrumentos tipo roteiros participativos: Indicadores da Qualidade na Educação – Ensino Fundamental, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, Indicadores da Qualidade no Ensino Médio e Indicadores da Qualidade da Educação – Relações Raciais na Escola (https://indicadoreseducacao.org.br/o-que-e-a-colecao-2/).

iii) Sistematização de dados para divulgação: Plano de Monitoramento e Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/monitoramento-e-avaliacao).

Indicadores são informações que resumem dados de uma realidade e muitas vezes não são capazes de expressar toda a sua riqueza, mas ajudam a compreender fatores considerados relevantes. A escolha de indicadores ou informações é sempre uma decisão política que decorre da definição de aspectos considerados prioritários. Essas prioridades podem ser diferentes para realidades distintas, mas não podem renunciar aos fatores que caracterizam cada modalidade, às especificidades da população atendida e aos elementos que permitem verificar a produção de equidade por meio da atuação educacional.

As ações de avaliação e monitoramento precisam ser realizadas com a participação das comunidades locais e escolares em conjunto com a gestão dos sistemas e das redes municipais ou estaduais.

Destaca-se que há muitas informações relevantes sobre a oferta e o atendimento das demandas por educação que não se restringem aos resultados das avaliações externas em larga escala. Há, inclusive, uma invisibilidade dos estudantes da modalidade de Educação Escolar Quilombola nessas avaliações. Daí a neces-

sidade de buscar outros indicadores de avaliação dos estudantes, escolas, redes e sistemas de ensino, que possam ser construídos pela gestão local e se tornem fonte de diagnóstico para devolutivas pedagógicas, para a retomada do planejamento da política, para verificar as condições de redução das desigualdades, com o objetivo de reorientar o rumo das ações realizadas. Os processos de autoavaliação das escolas e redes podem contribuir para localizar boas experiências e práticas inovadoras que inspirem novos sujeitos e instituições a enfrentar os desafios de construção de uma educação com qualidade socialmente referenciada.

A política educacional precisa estar comprometida com ações de enfrentamento das desigualdades e de superação das invisibilidades. Gestores dos sistemas e redes de ensino, gestores escolares, docentes e demais profissionais que atuam nas escolas são corresponsáveis pela produção da política, pela tomada de decisão, pela ação cotidiana que realiza (ou negligencia) a garantia do direito à educação. Para que a avaliação assuma seu papel de reorientar as práticas e gerar aprimoramento da política ela precisa ser construída coletivamente de forma a potencializar o esforço coletivo.

Nessa perspectiva, estados, Distrito Federal e municípios precisam assumir, com apoio e orientação da Secadi/MEC, a responsabilidade pela oferta das modalidades de ensino, atendendo à demanda plural e diversa por educação no país. Coletar, armazenar e analisar esses dados e informações e tornar isso uma rotina nas secretarias de Educação pode qualificar a tomada de decisão e fortalecer a manutenção e a sustentabilidade das políticas públicas na Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola.

11. Conclusão

Esperamos que a leitura dos Cadernos de Gestão das Modalidades Educacionais tenha trazido reflexões relevantes e que possam se converter em boas práticas e ações voltadas para a efetiva estruturação e implementação da **Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos**.

O objetivo não foi apresentar soluções prontas, mas fomentar um debate qualificado e evidenciar diferentes caminhos factíveis que possam ser trilhados. Para isso, esse grupo de especialistas foi convidado para produzir conteúdos relacionados às diretrizes de cada uma das seis modalidades, bem como às sete dimensões da gestão.

Para que os esforços em prol de uma gestão com equidade e qualidade se tornem ainda mais valiosos, reforçamos a importância da leitura conjunta dos seis cadernos. Para ter acesso à coletânea completa, além de outros materiais sobre temas correlatos, acessem: https://www.gov.br/mec/pt-br/gestao-educacional-para-equidade.

Espera-se que, após a leitura, vocês (gestores e gestoras) tenham ainda mais subsídios para atuar por uma educação pública mais justa e equitativa!

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO