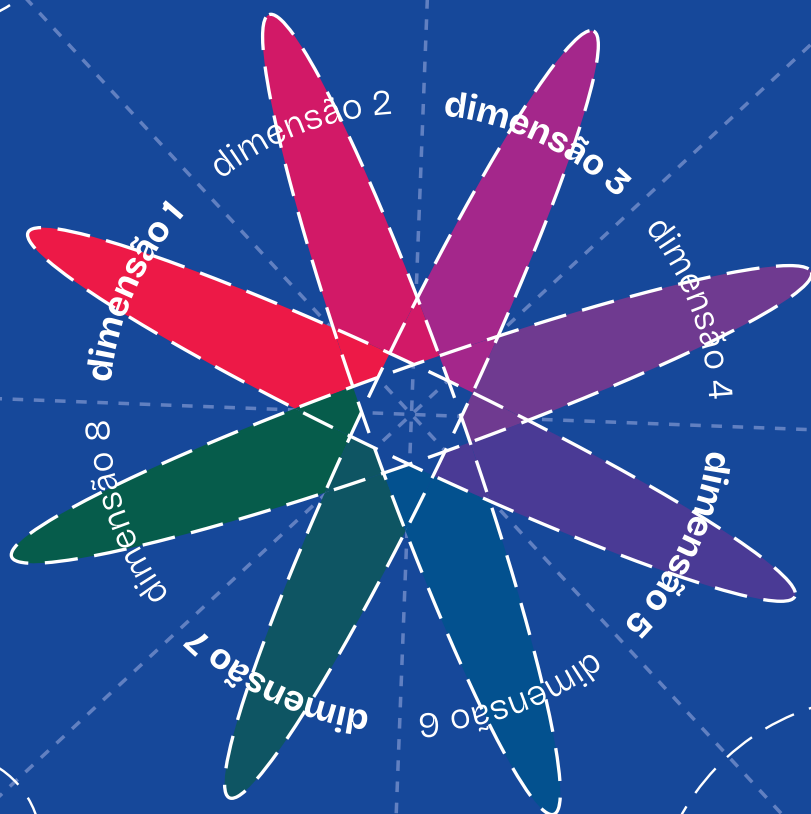
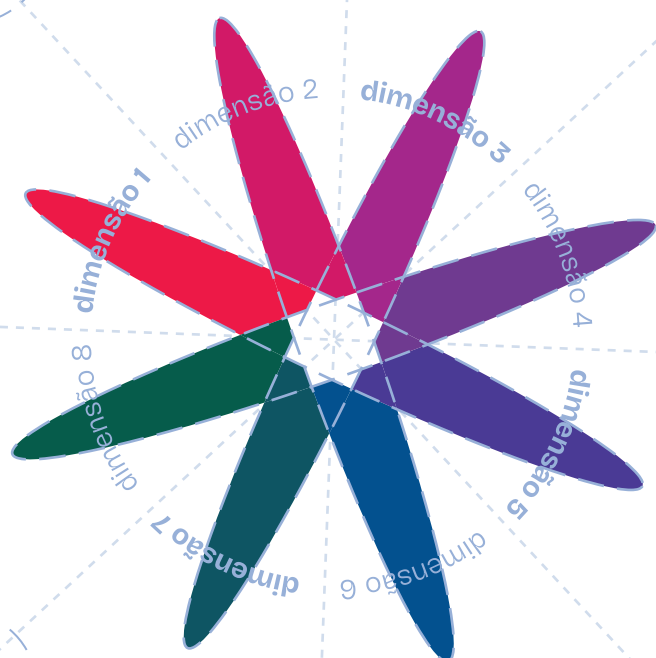




Indicadores da Qualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental



Indicadores da Qualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Junho 2026

Ficha Técnica

Realização: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação

Coordenação Executiva: Ednéia Gonçalves, Maria Virginia Freitas e Marcos José da Silva

Indicadores da Qualidade na Educação – Anos finais do Ensino Fundamental

Parceiros nesta edição: Ação Educativa, Projeto SETA

AÇÃO EDUCATIVA

Coordenação de Educação

Ednéia Gonçalves

Assessoras de Educação

Cinthia Marques Santos

Cintia Oliveira

Silvane Silva

Consultoras

Ana Lúcia Silva Souza

Tatiane Cosentino Rodrigues

LEITURAS CRÍTICAS

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)

Erondina Barbosa da Silva

Júlia Ribeiro

Roda Educativa

Tereza Perez

Roberta Panico

Fundação Carlos Chagas

Adriano Moro

ARTICULADORES RENAPEA – GT INDIQUES ENSINO FUNDAMENTAL

Ane Carolina Chimanski (Paraná)

Beatriz Oliveira Gontijo (Distrito Federal)

Fernanda Zimmermann Forster (Santa Catarina)

Maria do Perpétuo Socorro França Costa (Piauí)

Rita de Cássia Manhães da Silva (Rio de Janeiro)

Thayana Silva Pessoa (Amazonas)

Andrea Paiva de Figueiredo Pereira (Rio de Janeiro)

Marcelo da Silva Costa (Mato Grosso)

Ricardo Almeida Maciel (Alagoas)

Silvana dos Santos Miguel Raymundo (Rondônia)

Solange Fachin (Paraná)

PROJETO SETA – SISTEMA DE EDUCAÇÃO POR UMA TRANSFORMAÇÃO ANTIRRACISTA

Ana Paula Brandão

Daniela Vieira

Karoline Santos da Silva

Luciana Ribeiro

PÓS-PRODUÇÃO

Edição do guia e elaboração do sumário executivo

Ação Educativa

Design e diagramação

Henrique Inhauser Caldas

Revisão final

Arnaldo Arruda - Madrigais Editora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Indicadores da qualidade nos anos finais do ensino fundamental / [Ação Educativa]. -- 1. ed. -- São Paulo : Ação Educativa, 2026.

Vários colaboradores
Bibliografia
ISBN 978-65-6050-082-2

1. Avaliação educacional 2. Educação - Finalidades e objetivos 3. Educação - Qualidade 4. Ensino fundamental 5. Gestão de qualidade 6. Qualidade do ensino I. Ação Educativa.

26-371312.0

CDD-370.13

Índices para catálogo sistemático:

1. Avaliação educacional : Educação 370.13

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Apresentação

É com satisfação que apresentamos os *Indicadores da Qualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental*, cujo objetivo é contribuir para a construção de uma educação pública de qualidade, pelo estímulo à autoavaliação participativa das escolas em todo o país. Trata-se de um processo que propõe olhar a escola em sua integralidade, em diálogo com as políticas educacionais e com o território do qual faz parte, considerando as especificidades dos Anos Finais do Ensino Fundamental e os desafios próprios dessa etapa da Educação Básica.

O Brasil tem avançado na ampliação do acesso à educação básica, com um número cada vez maior de crianças e adolescentes na escola. No entanto, esse avanço trouxe novos desafios: hoje, as maiores dificuldades estão menos na entrada e mais na permanência e na continuidade dos estudos. Ou seja, trata-se de garantir que estudantes, em especial aqueles pertencentes a grupos e territórios social e historicamente desfavorecidos, como pretos, pardos, quilombolas e indígenas, sigam aprendendo, avancem nas etapas escolares, concluam a educação básica e tenham condições de acessar os níveis seguintes de ensino como direito.

Dá a centralidade do Ensino Fundamental, em particular dos Anos Finais, que se configuram como um momento decisivo das trajetórias escolares, tanto no que se refere à transição dos Anos Iniciais quanto, sobretudo, à permanência e à transição para o Ensino Médio.

Nesse contexto, esperamos que este material fomenta processos autoavaliativos e participativos e promova discussões e reflexões sobre o que significa uma escola de qualidade que faça sentido para toda a comunidade escolar. Trata-se de um instrumento que contribui para o reconhecimento dos acúmulos e das experiências das unidades escolares, bem como para a construção coletiva de propostas e de planos de ação que, continuamente elaborados, revistos e avaliados, possam garantir o direito à educação com qualidade social.

Além do acesso, os desafios são muitos. A evasão escolar, o desengajamento progressivo, as desigualdades nas aprendizagens, a defasagem idade-série e as múltiplas formas de discriminação marcam o cotidiano das escolas e impactam diretamente as trajetórias estudantis. Por isso, torna-se fundamental observar, de maneira atenta e coletiva, as diferentes dimensões que constituem a vida escolar: as condições de trabalho das profissionais e dos profissionais da educação; a infraestrutura das unidades escolares; a participação efetiva de estudantes e de suas famílias; a construção de relações respeito-

sas e democráticas; o enfrentamento das desigualdades; a articulação com o território e com a comunidade; e a elaboração de um currículo significativo, que dialogue com as adolescências e juventudes, seus saberes, suas culturas e seus projetos de vida.

A construção de uma escola de qualidade para os Anos Finais do Ensino Fundamental passa, portanto, pela valorização das experiências dos sujeitos que a compõem e pelo fortalecimento de práticas pedagógicas e institucionais comprometidas com a equidade, a inclusão e a formação integral. Avaliar coletivamente essas dimensões, identificar prioridades e construir caminhos de transformação são processos que devem envolver toda a comunidade escolar.

Esta publicação integra a coleção *Indicadores da Qualidade na Educação* e dialoga com os demais cadernos já produzidos: Ensino Fundamental (2004), Educação Infantil (2009), Ensino Médio (2018), Relações Raciais na Educação Infantil (2023), Relações Raciais na Escola – Antirracismo em Movimento (2023), Gênero, raça e sexualidade na escola (2025). Além disso, reafirma o compromisso com a construção de uma educação pública democrática, socialmente referenciada e antirracista. Sua elaboração contou com a contribuição de profissionais da educação, estudantes, pesquisadoras e pesquisadores, gestoras e gestores e demais atores comprometidos com a Educação Básica no Brasil, a partir de experiências concretas, estudos, dados educacionais e marcos legais.

Esperamos que este material circule amplamente, sendo apropriado, adaptado e recriado nos diferentes contextos do país, de modo que contribua para o fortalecimento de práticas coletivas de reflexão e ação. E que ajude a impulsionar processos educativos comprometidos com a garantia do direito à educação de qualidade para todas e todos os adolescentes e jovens, em um país marcado pela diversidade, mas também por profundas desigualdades, que precisam ser enfrentadas de forma coletiva e transformadora.

Ação Educativa

O Projeto SETA é uma iniciativa composta por sete organizações da sociedade civil¹, com décadas de atuação no campo da educação antirracista, e tem por objetivo desenvolver um sistema educacional público inclusivo, com equidade de gênero e raça a partir do fortalecimento das políticas públicas educacionais junto às redes de ensino.

A publicação dos *Indicadores da Qualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental* marca um momento significativo para a educação brasileira. O documento é resultado de um amplo processo coletivo, construído a partir do trabalho conjunto de profissionais da educação e pesquisadoras(es), com a participação ativa dos grupos que integram o Programa Nacional Escola das Adolescências.

Mais do que o encerramento de uma etapa, este instrumento de autoavaliação participativa representa a culminância de uma construção potente, plural e viva, que agora se torna pública e compartilhada. Trata-se da materialização e da institucionalização de avanços concretos na direção da garantia de uma escola pública de qualidade, comprometida com a escuta, a participação e a transformação das realidades educacionais.

Os anos finais do ensino fundamental podem representar a continuidade de uma trajetória escolar, ainda em tempo de adolescência, ou a sua interrupção, por meio do abandono e/ou evasão. Isto ocorre porque essa etapa da educação básica é marcada por uma redução do cuidado e da atenção característicos dos anos iniciais, ao mesmo tempo em que os estudantes passam a ser estimulados a desenvolver maior autonomia.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas tendem a exigir maior protagonismo estudantil, favorecendo a expressão de ideias, mas também evidenciando fragilidades no processo de aprendizagem que não foram plenamente superadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Somam-se a isso os impactos emocionais e psicológicos associados a experiências de racismo e sexismo, que afetam diretamente a formação e a saúde mental das/os estudantes, especialmente em um período de intensas transformações corporais e hormonais, que demandam orientação, acolhimento e cuidado.

É também nesse momento que se concentram mudanças significativas: o ingresso efetivo na adolescência e o contato com conteúdos curriculares mais

1. Integram esta parceria as seguintes iniciativas: ActionAid Brasil; Ação Educativa; Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ); Geledés - Instituto da Mulher Negra; UNEafro Brasil e Maki-ra E'ta – Rede de Mulheres Indígenas do Estado do Amazonas.

complexos, tornando essa etapa particularmente decisiva para a permanência e o sucesso escolar.

Neste sentido, a publicação deste instrumento estratégico apresenta uma metodologia que mobiliza e engaja todos os atores envolvidos na estrutura escolar, incluindo gestão, docentes, discentes, funcionários, famílias, grêmios e movimentos territoriais. A metodologia, já reconhecida e amplamente utilizada, se baseia na discussão coletiva e na construção de consensos, permitindo uma leitura mais aprofundada dos resultados das avaliações internas a partir de análises qualitativas e participativas, ancoradas no contexto da comunidade escolar.

Os resultados da mobilização social e da aplicação dos Indicques ajudam as escolas a identificarem fatores contextuais que dependem de ações específicas da própria unidade escolar, levando à construção de um Plano de Ação que envolva todos os participantes no diagnóstico e na transformação da realidade educacional. Os resultados que não dependem das ações da escola devem ser encaminhados às secretarias de educação ou outras instâncias superiores para que sejam enfrentados por meio de políticas públicas educacionais. Por envolver mobilização da comunidade escolar, assembleias, grupos de trabalho, planos de ação, avaliação e monitoramento baseados no diálogo coletivo, essa metodologia favorece uma relação horizontal nas redes de ensino garantindo a inclusão de diversas vozes e perspectivas, promovendo um processo democrático e participativo na implementação e monitoramento das políticas educacionais.

Nós, da Coalizão do Projeto SETA, fazemos votos para que as redes de ensino se apropriem deste material, bem como de toda a coleção dos *Indicadores de Qualidade na Educação* para que nossas adolescências possam brilhar por inteiro.

Projeto SETA

Sumário

Afinal, o que é qualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental?.....	16
Como utilizar os Indicadores da qualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental ?	20
Planejamento do uso dos indicadores da qualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental	21
Mobilização da comunidade.....	22
A aplicação dos Indicadores da Qualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	23
1. O sistema de cores.....	26
2. Como conduzir a avaliação com os Indicadores	27
3. Plenária	28
4. Materiais necessários.....	29
5. Participação de estudantes	30
6. Estimativa do tempo necessário	31
7. Lidando com conflitos.....	32
8. A construção do plano de ação.....	33
9. Quando utilizar os Indicadores: a autoavaliação como um processo.....	35
10. A decisão de compartilhar os resultados da avaliação é da comunidade escolar	35
11. O uso combinado da Coleção Indicadores da Qualidade na Educação.....	36
12. Os Indicadores da Qualidade na Educação e o aprimoramento da política educacional.....	37
Dimensões e Indicadores	39

Dimensão 1 – Ambiente Educativo e valorização das diversas adolescências 40

Indicadores	41
1. Acolhimento, escuta e pertencimentos.....	41
2. Bem-estar e proteção.....	42
3. Reconhecimento e valorização da diversidade e das identidades	45
4. Convivência democrática e processos participativos	46
5. Prevenção e enfrentamento ao racismo e discriminações	47
6. Respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes	48

Dimensão 2 – Justiça curricular e proposta pedagógica 50

Indicadores e perguntas	56
1. Projeto político-pedagógico (PPP) definido e conhecido por toda a comunidade escolar	56
2. Planejamento	57
3. Contextualização, território e adolescências	58
4. Prática pedagógica inclusiva	59
5. Formas variadas e transparentes de avaliação.....	60
6. Monitoramento da prática pedagógica e da aprendizagem dos estudantes	61

Dimensão 3 – Multiletramentos: leitura, escrita, oralidade e numeramento..... 62

Introdução	62
1. Diagnóstico	62
2. Ações formativas	63
3. Práticas de leitura, escrita e numeramento.....	65

4. Oralidade e interação	67
5. Mundo digital e multimídias	71
6. Avaliação	72

Dimensão 4 – Participação e gestão escolar democrática 73

1. Comunicação participativa e democratizada.....	75
2. Conselhos escolares atuantes e participativos	75
3. Participação de estudantes, famílias e comunidade	76
4. Transições e acolhimento das adolescências.....	78
5. Acesso, compreensão e uso dos indicadores educacionais da escola e das redes de ensino	78
6. Gestão financeira participativa	79

Dimensão 5 – Formação e condições de trabalho da equipe escolar..... 81

1. Formação continuada da equipe escolar	82
2. Suficiência e estabilidade da equipe escolar	82
3. Assiduidade da equipe escolar.....	83
4. Conforto e bem-estar	85
5. Clima, valorização e saúde mental	86

Dimensão 6 – Acesso, permanência e conclusão com equidade 89

1. Condições de mobilidade e de transporte escolar	91
2. Acompanhamento das faltas, enfrentamento da evasão escolar e condições de permanência	92
3. Compromisso institucional com a permanência e o reingresso.....	93
4. Acompanhamento das aprendizagens e apoio às trajetórias educativas.....	94
5. Escola como ecossistema de proteção e pertencimento	94

Dimensão 7 – Ambiente escolar e sociabilidades 96

Indicadores e perguntas.....	96
1. Prédio da escola – conservação, beleza, arborização.....	96
2. Pátio escolar	96
3. Banheiros	97
4. Água filtrada ou tratada na escola	97
5. Cozinha e merenda escolar.....	98
6. Lixo – coleta e tratamento	99
7. Espaços para prática de esportes e lazer.....	99
8. Salas de aula.....	100
9. Bibliotecas e salas de leitura.....	100
10. Laboratório multimídia	101

Dimensão 8 – Para além da escola: a relação com a comunidade e com o território..... 103

1. Aprofundamento da relação com a comunidade	106
2. Fortalecimento da escola como parte da rede de proteção.....	107
3. Divulgação de equipamentos e políticas públicas para a comunidade	108
4. Enfrentando a segregação racial: o direito a circular pela cidade, campo e por territórios diversos	109

Para saber mais 111

Marcos legais da Educação brasileira	111
Marcos legais nacionais e internacionais.....	112
Sites importantes	113
Outros materiais	115
Pesquisas, dados e estatísticas.....	116
Prêmios	118

Afinal, o que é qualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

Falar em qualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental significa entrar em um debate importante sobre o direito à educação, sobre as desigualdades brasileiras e sobre o tipo de escola que queremos construir com e para adolescentes.

Há diferentes formas de entender a qualidade educacional. Algumas reduzem a qualidade a resultados em provas, médias de desempenho ou metas numéricas. Esses dados são importantes e ajudam a revelar pontos de atenção, mas não dizem tudo. Uma escola pode melhorar seus indicadores quantitativos e, ainda assim, não garantir boas condições de permanência, convivência, participação, cuidado e aprendizagem para todo o conjunto de estudantes. Por isso, neste material, qualidade é entendida como qualidade social da educação: uma qualidade comprometida com o direito de aprender, permanecer, participar, pertencer e concluir a escolarização com dignidade.

Nos Anos Finais, essa discussão ganha ainda mais força. Essa etapa ocupa um lugar decisivo nas trajetórias escolares. Marca a passagem dos Anos Iniciais para uma organização mais complexa da escola, com mais professores, diferentes componentes curriculares, novas formas de avaliação, mudanças nas rotinas, nos tempos, nos espaços e nas relações. Para muitos estudantes, essa passagem também pode envolver mudança de escola, de rede de ensino ou de território. Mais adiante, os Anos Finais também preparam outra transição importante: a entrada no Ensino Médio.

Essas transições não são apenas mudanças logísticas. Elas fazem parte da experiência escolar dos estudantes e podem favorecer ou dificultar sua permanência. Quando não são cuidadas, podem gerar descontinuidade, insegurança, perda de vínculo, queda no desempenho, faltas frequentes, reprovação e até abandono. Daí a importância de uma escola que acompanhe de perto as trajetórias, identifique riscos, escute os estudantes, as famílias e suas comunidades, e construa estratégias coletivas para que ninguém fique para trás.

Cuidar das transições é uma responsabilidade compartilhada. Municípios e estados precisam atuar de forma articulada, especialmente nos territórios em que os Anos Iniciais, os Anos Finais e o Ensino Médio pertencem a redes diferentes. Essa articulação envolve troca de informações, planejamento conjunto,

acolhimento dos estudantes, acompanhamento da frequência e da aprendizagem, busca ativa, atenção às trajetórias interrompidas e construção de pontes entre escolas, famílias, serviços públicos e redes de proteção.

Mas os Anos Finais não podem ser vistos apenas como uma ponte entre uma etapa e outra. Precisam ter identidade e missão próprias. Não representam somente a continuidade dos Anos Iniciais, nem apenas uma preparação para o Ensino Médio. São uma etapa com sentido em si mesma, com suas especificidades, marcada pela ampliação dos conhecimentos, pelo fortalecimento da autonomia, pela construção de pertencimentos, pela intensificação das relações entre pares e pela transição da infância para as adolescências.

Falar em adolescências, no plural, é reconhecer que não existe uma única forma de ser adolescente. As experiências dos estudantes são marcadas por condições de vida, território, raça, gênero, classe social, deficiência, pertencimento étnico, identidade de gênero, sexualidade, religião, responsabilidades familiares, trabalho, mobilidade, acesso à cultura, à internet/redes sociais e aos equipamentos públicos. Esses marcadores sociais não atuam separadamente: eles se cruzam, se interseccionam e produzem diferentes formas de viver a escola.

A adolescência, comumente caracterizada como fase de conflito, é um tempo de potência. É tempo de criação, descoberta, questionamento, participação, produção cultural, construção de identidades e elaboração de projetos de vida. Uma escola de qualidade precisa reconhecer essa potência e, ao mesmo tempo, saber lidar com os conflitos próprios dessa fase sem transformar adolescentes em ameaça, desinteresse ou indisciplina permanente.

Esse é também um grande desafio didático e metodológico. Construir processos educativos com adolescentes exige propostas pedagógicas que façam sentido, que provoquem curiosidade, que relacionem os conhecimentos escolares com o mundo, com os territórios, projetos de futuro, com as culturas juvenis e com os grandes desafios da sociedade contemporânea. Exige diversificar metodologias, valorizar a escuta, promover investigação, leitura, escrita, oralidade, matemática, arte, ciência, tecnologias, corpo, movimento, participação e trabalho coletivo.

Nesse sentido, a justiça curricular é uma ideia central para pensar a qualidade nos Anos Finais. Ela envolve pelo menos três dimensões inseparáveis: conhecimento, cuidado e convivência. No campo do conhecimento, significa

garantir a todos os estudantes acesso a aprendizagens relevantes, significativas e socialmente referenciadas. No campo do cuidado, significa olhar para os estudantes por inteiro, considerando suas condições de vida, seus vínculos, seus sofrimentos, suas capacidades e seus direitos. No campo da convivência, significa construir relações democráticas, antirracistas, inclusivas, não sexistas e respeitosas à diversidade de gênero e sexualidade, capazes de enfrentar violências, discriminações e exclusões.

Uma escola de qualidade nos Anos Finais também se compromete com a superação das desigualdades. Isso exige acompanhar, de forma sistemática e cuidadosa, as aprendizagens, a frequência, a reprovação, a distorção idade-série, as situações de abandono, as experiências de violência e discriminação e os sentimentos de pertencimento dos estudantes. Esse olhar permite compreender que as desigualdades não são resultado de trajetórias individuais isoladas, mas de condições sociais, institucionais e educacionais que afetam de maneira desigual diferentes grupos e precisam ser enfrentadas coletivamente.

Esse enfrentamento exige uma escola enraizada no território e articulada em rede, compreendida como um ecossistema de proteção, aprendizagem e convivência, como será apresentado adiante nas dimensões construídas. A escola não está separada da comunidade. Ela convive com os desafios do lugar onde está inserida: transporte, segurança, alimentação, moradia, acesso à saúde, assistência social, cultura, esporte, lazer, conectividade e proteção. Por isso, garantir qualidade exige conhecer o território, dialogar com as famílias, reconhecer os saberes locais, acionar políticas públicas e construir parcerias comprometidas com os direitos dos estudantes.

Também é importante reconhecer que os Anos Finais se relacionam com outras políticas e modalidades educacionais. A Educação Integral, por exemplo, ajuda a pensar tempos, espaços, experiências, territórios e formação integral dos estudantes. A Educação de Jovens e Adultos, ainda que tenha suas especificidades, indica que muitas trajetórias escolares são interrompidas e precisam ser reconstruídas com respeito, acolhimento e garantia de direitos. Essas experiências ampliam nossa compreensão sobre permanência, pertencimento e direito à educação ao longo da vida.

Assim, perguntar pela qualidade nos Anos Finais é perguntar se a escola faz sentido para adolescentes reais, que vivem em territórios reais e enfrentam desigualdades reais. É perguntar se a escola garante o direito ao conhecimento, se cuida das trajetórias, se promove convivência democrática, se reco-

nhece as diferenças, se enfrenta discriminações, se fortalece vínculos e se constrói condições para que todos possam seguir estudando.

Este material parte da compreensão de que a qualidade não se constrói de forma isolada, nem apenas por decisão da gestão escolar. Depende da participação de estudantes, famílias, profissionais da educação, equipes gestoras, redes de ensino, conselhos, serviços públicos e comunidades. Por isso, os Indicadores da Qualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental foram organizados para apoiar processos coletivos de reflexão, autoavaliação e planejamento.

As dimensões, indicadores e perguntas aqui apresentados buscam ajudar a comunidade escolar a olhar para sua realidade, reconhecer seus avanços, identificar seus desafios e construir caminhos possíveis. O objetivo é produzir diagnóstico, diálogo e ação coletiva. Afinal, uma escola de qualidade é aquela que se pergunta: o que precisamos transformar para que todos os adolescentes aprendam, permaneçam, participem, convivam e concluam sua trajetória escolar com dignidade, equidade e esperança?

Como utilizar os Indicadores da qualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental ?

Os Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que nos ajudam a compreender algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, há vários indicadores, como febre, dor, desânimo etc., que apontam algum problema de saúde. Para monitorar a economia do país, os indicadores são o nível de desigualdade social no país, as condições de vida da população, a taxa de inflação, a taxa de juros e a taxa de desemprego, por exemplo.

A variação dos indicadores sinaliza que há mudanças (se a febre baixou, pode significar que a pessoa está melhorando; se a taxa de desemprego está mais baixa, é possível dizer que a economia está melhorando etc.). Em relação à metodologia aqui apresentada, os indicadores buscam identificar como está a qualidade do Anos Finais do Ensino Fundamental de nossa escola.

Com um bom conjunto de indicadores, tem-se um quadro de sinais que possibilita identificar de forma sistematizada e acessível o que vai bem e o que vai mal na escola, de modo que todos compreendam melhor essa realidade e tenham condições de discutir e decidir quais são as prioridades de ação para sua melhoria. Algumas dessas ações cabem à escola implementar. Outras vão depender das políticas públicas, de responsabilidade das Secretarias de Educação e de outros órgãos de governo.

Vale lembrar que a luta para fazer do direito humano à educação uma realidade deve envolver toda a comunidade: estudantes, profissionais de educação, gestoras e gestores escolares, conselheiros de direito, movimentos, coletivos e organizações da sociedade civil, órgãos públicos, universidades e sociedade em geral. Educação é um assunto de interesse público. Por isso, pretendemos que este material envolva mais gente na luta por um Anos Finais do Ensino Fundamental de qualidade, de modo a somar forças para que tal educação se concretize na vida de adolescentes e de jovens de todo o país.

Planejamento do uso dos indicadores da qualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Assim como nos demais volumes da coleção Indicadores da Qualidade na Educação – Ensino Fundamental (2004), Educação Infantil (2009), Ensino Médio (2018), Relações Raciais na Educação Infantil (2023), Relações Raciais na Escola – Antirracismo em Movimento (2023), Gênero, raça e sexualidade na escola (2025), não há uma receita pronta para a metodologia. O material é um instrumento de autoavaliação escolar bastante flexível, que pode ser utilizado e adaptado de acordo com a criatividade, a experiência, as condições e a realidade de cada escola. Apostando nessa flexibilidade, deixamos aqui uma série de dicas, ideias e recomendações:

É importante que a escola constitua um grupo de pessoas para organizar o processo de utilização dos Indicadores. Na medida do possível, o grupo deve ser composto de estudantes, direção da escola, equipe pedagógica, demais profissionais de educação e familiares. É fundamental que o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil (quando existente) estejam envolvidos em todo o processo de utilização dos Indicadores, para planejar a adoção da proposta, mobilizar o conjunto da escola e dar seguimento às decisões coletivas. Os Indicadores também podem ser explorados pelos próprios estudantes, como forma de estimular o debate, a reflexão e a mobilização de alunas e alunos em prol da melhoria da qualidade na educação, em diálogo com os profissionais da escola.

Para compreender a proposta dos Indicadores, é importante que esse grupo estude o material, leia com cuidado e atenção as dimensões, os indicadores e suas perguntas para entender suas diferentes possibilidades e planejar seu emprego. Aqui destacamos a importância da equipe gestora e das professoras e dos professores da escola, profissionais familiarizados com as questões de educação, para mediar e traduzir para as demais pessoas os termos e as questões educacionais abordadas no material. Para tanto, será necessário fazer uma reunião prévia com diretoras, professores, coordenadores pedagógicos e funcionários.

O planejamento do trabalho com os Indicadores deve envolver os/as estudantes e a comunidade escolar para definir o tempo necessário, preparar o espaço

físico para que seja acolhedor e providenciar os materiais para as atividades. O estímulo à participação de adolescentes e de jovens deve estar no centro do processo.

Mobilização da comunidade

A mobilização de adolescentes e de jovens para participar é o primeiro ponto importante quanto aos Indicadores. Sem elas e sem eles, este processo não tem sentido. Todos os esforços devem ser feitos para estimular essa participação, que vai fazer toda a diferença no processo, trazendo questões fundamentais para a escola se repensar, além de trazer novas propostas e muita energia para que toda a comunidade escolar enfrente os desafios de construir coletivamente uma educação de melhor qualidade.

A mobilização de outros integrantes da comunidade escolar (profissionais de educação, familiares, funcionárias/os, comunidade etc.) para participar da avaliação também é fundamental em todo o processo. Quanto mais pessoas dos diversos segmentos se envolverem em ações para a melhoria da qualidade educacional, maiores serão os ganhos para os adolescentes e jovens que estudam, maiores serão os ganhos para a escola, para a sociedade e para a educação do país. Os Indicadores podem fortalecer os vínculos entre escola, estudantes, famílias e a comunidade do entorno.

É muito importante que todos os segmentos da comunidade sejam convidados a participar, e não somente aqueles mais atuantes no dia a dia da escola. O grupo responsável pela preparação da escola para a avaliação deve usar a criatividade para mobilizar estudantes, familiares, professoras/es, funcionárias/os, conselheiras/os escolares, coletivos juvenis e culturais e outras pessoas, grupos e instituições da comunidade.

Algumas possibilidades de estimular essa participação são: faixas na frente da instituição; lambe-lambes (cartazes pregados em espaços públicos); cartas e bilhetes para os familiares; divulgação no jornal, no transporte público, na rádio e TV local e em equipamentos públicos da região, como UBS (Unidade Básica de Saúde), CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), Conselho Tutelar, entre outros; nas redes sociais e em diferentes espaços da internet; além da discussão prévia da proposta com os estudantes. Especial atenção deve ser dada ao convite para que grupos e organizações locais – como os coletivos

juvenis e culturais, organizações e movimentos sociais existentes na comunidade – participem do processo.

A aplicação dos Indicadores da Qualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Os Indicadores da Qualidade no Anos Finais do Ensino Fundamental são compostos de oito dimensões, que tratam de questões fundamentais para a qualidade do Anos Finais do Ensino Fundamental:

Dimensão	Indicadores
1. Ambiente Educativo e valorização da diversidade de adolescências	1. Acolhimento, escuta e pertencimentos 2. Bem-estar e proteção 3. Reconhecimento e valorização da diversidade e das identidades 4. Convivência democrática e processos participativos 5. Prevenção e enfrentamento ao racismo e discriminações 6. Respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes
2. Justiça curricular e proposta pedagógica	1. Projeto político-pedagógico (PPP) definido e conhecido por toda a comunidade escolar 2. Planejamento 3. Contextualização, território e adolescências 4. Prática pedagógica inclusiva 5. Formas variadas e transparentes de avaliação 6. Monitoramento da prática pedagógica e da aprendizagem dos estudantes

Dimensão	Indicadores
3. Multiletramentos: leitura, escrita, oralidade e numeramento	1. Diagnóstico 2. Ações formativas 3. Práticas de leitura, escrita e numeramento 4. Oralidade e interação 5. Mundo digital e multimídias 6. Avaliação
4. Participação e gestão escolar democrática	1. Comunicação participativa e democratizada 2. Conselhos escolares atuantes e participativos 3. Participação de estudantes, famílias e comunidade 4. Transições e acolhimento das adolescências 5. Acesso, compreensão e uso dos indicadores educacionais da escola e das redes de ensino 6. Gestão financeira participativa
5. Formação e condições de trabalho da equipe escolar	1. Formação continuada da equipe escolar 2. Suficiência e estabilidade da equipe escolar 3. Assiduidade da equipe escolar 4. Conforto e bem-estar 5. Clima, valorização e saúde mental 6. Acesso, permanência e conclusão com equidade
6. Acesso, permanência e conclusão com equidade	1. Condições de mobilidade e de transporte escolar 2. Acompanhamento das faltas, enfrentamento da evasão escolar e condições de permanência 3. Compromisso institucional com a permanência e o reingresso 4. Acompanhamento das aprendizagens e apoio às trajetórias educativas 5. Escola como ecossistema de proteção e pertencimento

Dimensão	Indicadores
7. Ambiente escolar e sociabilidades	1. Prédio da escola – conservação, beleza, arborização 2. Pátio escolar 3. Banheiros 4. Água filtrada ou tratada na escola 5. Cozinha e merenda escolar 6. Lixo – coleta e tratamento 7. Espaços para prática de esportes e lazer 8. Salas de aula 9. Bibliotecas e salas de leitura 10. Laboratório multimídia
8. Para além da escola: a relação com a comunidade e com o território	1. Aprofundamento da relação com a comunidade 2. Fortalecimento da escola como parte da rede de proteção 3. Divulgação de equipamentos e políticas públicas para a comunidade 4. Enfrentando a segregação racial: o direito a circular pela cidade, campo e por territórios diversos

Cada uma dessas oito dimensões do material reúne um conjunto de indicadores. Cada indicador é composto de duas partes: um pequeno texto que explica o que ele é e um grupo de perguntas bem concretas para o debate com a comunidade escolar. Essas perguntas servem para estimular a comunidade a avaliar os desafios da escola e, posteriormente, construir propostas não só para a escola, mas também para a gestão educacional do município e do estado.

1. O sistema de cores

Como já abordado, este material foi elaborado para apoiar a escola de Anos Finais do Ensino Fundamental no diagnóstico dos seus problemas e na busca de soluções para a melhoria do atendimento educacional com qualidade. Para facilitar a avaliação, é proposto que as pessoas participantes do processo atribuam cores às perguntas contidas em cada um dos indicadores. As cores simbolizam a avaliação que é feita. As perguntas referem-se a ações, atitudes ou situações que mostram como está a escola em relação ao tema abordado pelo indicador. Cada pergunta será discutida pelo grupo, composto pelos diferentes segmentos da comunidade escolar, e receberá uma cor:



O verde significa que a situação é boa ou satisfatória, pois o processo de melhoria da qualidade da escola está em um bom caminho.



O amarelo evidencia que a situação da escola é regular e merece atenção e cuidado. Passos foram dados, mas ainda há desafios.



O vermelho significa que, em relação àquela situação, a escola tem muito que caminhar e ainda não enfrentou adequadamente o problema. Nessa situação, a escola precisa agir imediatamente.

As cores atribuídas a cada uma das perguntas ajudarão o grupo a decidir qual é a situação da escola em relação a cada indicador. Por sua vez, para dar uma cor à dimensão, também será importante visualizar as cores atribuídas a cada um dos indicadores. É necessário observar, porém, que não se trata de gerar uma média das respostas para se chegar às cores dos indicadores e da dimensão, nem de contabilizar qual cor é a mais frequente nas perguntas de um determinado indicador. É preciso que essa decisão sobre a cor do indicador e da dimensão seja também debatida democraticamente entre as pessoas participantes.

No próprio material, ao lado de cada pergunta e indicador, há bolinhas em branco que podem ser coloridas pelos participantes com as cores atribuídas pelo grupo, além de espaço para registrar o resultado da discussão sobre cada indicador, ao final das perguntas. É fundamental que essa anotação seja feita com cuidado, para avaliar os aspectos mais importantes do debate e explicar por que o grupo atribuiu essa ou aquela cor ao indicador.

No fim do trabalho de cada grupo, a relatora ou o relator terá uma lista de

pontos fortes e pontos fracos da escola em relação àquela dimensão. O grupo poderá, então, definir as prioridades da escola para melhorar sua qualidade naquela dimensão. Há um quadro ao final da dimensão para sistematizar essas preferências.

Retomando os passos

1. Avaliar as perguntas e colorir as bolinhas conforme a avaliação do grupo.
2. Atribuir, coletivamente, a cor ao indicador.
3. Explicitar as razões da cor atribuída ao indicador.

A publicação dos Indicadores deverá ser retomada a cada uso pela escola. Por isso, é importante registrar os resultados do processo em um relatório para que as informações sejam consideradas na próxima vez que a escola empregar a metodologia. Lembramos também a importância de preservar a publicação para que seja reutilizada quando a escola repetir a autoavaliação participativa.

2. Como conduzir a avaliação com os Indicadores

Para facilitar o diálogo e a reflexão coletiva, nossa proposta é que o conjunto de participantes da comunidade escolar seja dividido em grupos separados por dimensões. Se houver um número grande de pessoas, cada grupo pode se encarregar de uma dimensão. Caso contrário, um mesmo grupo pode trabalhar com duas ou três dimensões, sempre considerando o tempo disponível para discutir mais de uma dimensão. Para viabilizar a participação de todas as pessoas na discussão, é conveniente que os grupos não tenham mais de 10 pessoas.

A importância da dimensão 1

Sugerimos que todos os grupos façam separadamente a discussão da dimensão 1, justamente porque leva a escola a refletir a sua relação com as/os estudantes adolescentes e jovens. Depois, na segunda rodada, cada grupo pode ficar responsável por discutir uma das demais dimensões (2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8). Outra possibilidade é organizar, desde o início, seis grupos, cada um com uma das dimensões 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8; todos eles recebem também a dimensão 1.

Cada grupo deve ser composto de representantes dos vários segmentos da comunidade escolar. Uma pessoa será eleita para a coordenação do debate

e outra para o registro das discussões e das decisões. A pessoa responsável pela coordenação cuidará, primeiro, para que todas as perguntas sejam respondidas, para chegar a consensos sobre a situação da escola em relação aos indicadores.

A escola também poderá propor que as estudantes e os estudantes se reúnam, antes do processo, com a comunidade escolar para discutir os indicadores da dimensão 1 e levar suas ideias e propostas para os demais. Essa ação é bem interessante porque fortalece as/os adolescentes e jovens para participar ativamente do emprego dos Indicadores com as demais pessoas.

É primordial que a coordenação do processo garanta a possibilidade de todas as pessoas expressarem opiniões conflitantes quando não for possível estabelecer um consenso. Por sua vez, a pessoa dedicada ao registro (relator ou relatora) será responsável por tomar nota das decisões do grupo e expor na plenária o resultado final das discussões, sempre destacando os pontos importantes e polêmicos do debate.

Além de discutir a situação atual da escola, o grupo pode promover um debate sobre como melhorar esse quadro. Com as prioridades de cada dimensão, os grupos estarão prontos para o grande momento da plenária: o encontro com os demais para ouvir o que cada um tem a dizer e debater sobre o retrato que a comunidade escolar está fazendo da escola.

É muito importante que, durante as apresentações dos grupos na plenária, todas as pessoas participantes possam entender o que foi discutido em cada dimensão. As prioridades de ação de cada grupo também devem ser levadas para a plenária.

Algumas dimensões são mais longas e outras são mais breves. Portanto, alguns grupos terminam suas discussões antes dos outros. Para que os participantes das dimensões de menor extensão não se sintam desestimulados a esperar pela conclusão da plenária, pode-se propor que um mesmo grupo discuta duas dimensões.

3. Plenária

Para facilitar o debate na plenária, cada grupo de trabalho deve deixar um quadro-resumo em um local de boa visibilidade para que todas as pessoas

possam acompanhar. A exposição dos relatores à plenária deve estar centrada em dois pontos:

- apresentação resumida da discussão do grupo e das justificativas para a escolha das cores atribuídas a cada um dos indicadores;
- relato das prioridades indicadas e das ações propostas para a melhoria da escola.

Após a apresentação de todos os grupos e o esclarecimento de dúvidas na plenária, sugerimos um último debate para a definição final das prioridades, que deverá ser a base para a produção conjunta de um plano de ação.

Com o objetivo de preparar esse plano de ação, muitas das escolas que já adotaram a metodologia dos Indicadores da Qualidade na Educação recorrem ao agendamento de uma nova data com a comunidade escolar, pois muitas vezes sua elaboração é inviável no mesmo dia da avaliação.

Há escolas que optam por criar uma comissão representativa de todos os segmentos da comunidade escolar (incluindo estudantes, professores, familiares, funcionários, coletivos juvenis que atuam dentro da escola e outros que atuam na comunidade etc.) para elaborar o plano de ação; ou o próprio grupo que organizou o processo fica responsável pela elaboração de uma proposta de plano e pela discussão da proposta com a comunidade escolar. Nesses dois casos, as reuniões devem ocorrer em outra data, acordada entre todos.

4. Materiais necessários

Cada pessoa participante da avaliação deverá receber uma cópia da ou das dimensões que irá discutir. É importante que as cópias contenham tanto os indicadores e suas perguntas como também os textos explicativos que os acompanham. O ideal é que todas as pessoas disponham de uma cópia do material completo, caso o grupo queira tirar dúvidas. Se isso não for possível, cada participante deve, pelo menos, ter acesso à lista dos indicadores e das perguntas das dimensões que serão discutidas no seu grupo.

- Cada participante deve receber caneta ou lápis para fazer suas anotações.

- Cada grupo deve ter um cartaz com o quadro-resumo para que todas as pessoas possam visualizar o resultado da avaliação.
- Para registrar as cores no quadro-resumo, podem ser utilizados lápis ou canetas nas cores verde, amarelo e vermelho.
- Para facilitar a manifestação de opiniões quanto às cores atribuídas às perguntas e aos indicadores, podem-se fornecer a cada participante cartões com as cores verde, amarelo, vermelho e branco (este em caso de abstenções). Levantando os cartões durante a reunião do grupo ou na plenária, os participantes manifestam seus votos. Esse procedimento pode facilitar a identificação dos consensos e dos dissensos (questões conflitantes).

5. Participação de estudantes

Os Indicadores de Anos Finais do Ensino Fundamental somente fazem sentido com a participação ativa dos estudantes. Algumas ideias para estimular a participação de adolescentes e jovens:

- falar, em sala de aula e nas rodas no pátio, sobre a importância da avaliação e do processo que está acontecendo para a melhoria da escola;
- propor a criação de produções individuais e coletivas (textos, imagens, *raps* e outros gêneros musicais, vídeos, peças de teatro etc.) sobre a escola e sobre as dimensões da qualidade apresentadas neste instrumento;
- discutir a dimensão 1 em rodas de conversa de adolescentes e jovens, que envolvam o Grêmio Estudantil, coletivos juvenis e outras formas de organização dos estudantes;
- como já abordado, lembramos também que os próprios estudantes podem ser responsáveis por impulsionar o emprego dos Indicadores da Qualidade no Anos Finais do Ensino Fundamental na escola, o que vai estimular a participação dos outros integrantes da comunidade escolar, que poderão propor novas ideias.

É preciso verificar se na escola há pessoas que necessitam de recursos de acessibilidade, como texto em formato digital, em braille ou em caracteres ampliados. No caso de pessoas daltônicas, que têm dificuldade de identificar as cores, uma solução é substituir essas cores por três diferentes formas: quadrado, triângulo e círculo. Pessoas com outros tipos de deficiência devem receber o apoio necessário para que possam participar do processo.

6. Estimativa do tempo necessário

A duração do processo de utilização dos Indicadores costuma variar. Pode ser feita de forma concentrada, em um ou dois dias, ou ser distribuída em um conjunto maior de dias, ou ainda ocorrer em encontros periódicos ao longo de meses. O importante é planejar o começo e o fim do processo, a duração e o objetivo de cada encontro, e estabelecer um prazo para que a avaliação seja concluída e dela resulte a construção coletiva de um plano de ação, composto de metas viáveis para enfrentar o desafio e alterar a situação identificada.

Há escolas que organizam encontros de meio período para o trabalho com os Indicadores da Qualidade na Educação, outras reservam um dia inteiro para propor as discussões com mais tranquilidade e profundidade.

Exemplo de programação:

Breve rodada de apresentação de todos os participantes (nome, se é estudante/familiar/profissional de educação, integrante da comunidade etc.).
Tempo previsto: 30 minutos.

1. Apresentação da proposta para a comunidade escolar com os objetivos do processo e explicações sobre a forma de trabalho com os Indicadores e sobre a divisão dos grupos. Tempo previsto: de 30 minutos e 1 hora.
2. Discussão das dimensões nos grupos e seleção de problemas prioritários. Tempo previsto: de 1 hora a 1 hora e 30 minutos.
3. “Chuva de ideias” nos grupos para solução dos problemas prioritários. Tempo previsto: até 30 minutos.
4. Plenária (encontro de todos os grupos de trabalho para apresentação das discussões, identificação de conflitos e consensos quanto

às cores atribuídas e suas razões). Tempo previsto: de 1 hora e 30 minutos a 2 horas.

5. Construção de consensos sobre os problemas de ordem prioritária. Tempo previsto: de 30 minutos a 1 hora.

Total de horas para a discussão: de 4 a 6 horas aproximadamente.

As escolas com mais de um turno podem propor uma discussão por turno, o que permite a participação de mais pessoas, especialmente as do período noturno. Ou seja, cada turno faz sua avaliação e elabora seu plano de ação. Nesse caso, pode ser necessário um momento para verificar ações comuns em todos os planos de ação.

Escolas muito grandes também podem optar por eleger representantes de estudantes para participar da discussão sobre os Indicadores com os demais segmentos da comunidade escolar. Assim, deve-se garantir uma boa discussão na sala de aula e, a partir daí, eleger as/os representantes. Caso a eleição de representantes seja necessária, deve ser considerada na escolha a diversidade de gênero, raça, orientação sexual, identidade de gênero, presença de pessoas com deficiência, entre outras diferenças.

7. Lidando com conflitos

Durante os trabalhos em grupo, é importante que todas as pessoas participem das discussões e das atribuições de cores, para evitar que alguém ou algum grupo imponha determinada visão sobre o assunto tratado. É necessário ouvir, respirar e respeitar o que o outro tem a dizer, além de aproveitar o momento para o diálogo. É fundamental que todas as pessoas sejam preparadas para o debate que se fará sobre a qualidade da escola e para digerir as críticas que possam surgir. Cada um deve aguardar o momento adequado para apresentar seu ponto de vista.

Ressaltamos que o processo de escolha das cores deve ser negociado com todas as pessoas que integram o grupo. Caso não haja consenso entre o conjunto de participantes, o grupo pode optar pela mistura de cores ou por uma cor diferente para registrar a divergência de opinião, levando-a para a plenária. Conflitos de opinião existem na sociedade. É importante reconhecê-los e lidar com eles de forma madura, negociada e democrática.

8. A construção do plano de ação

Para ver concretizado um projeto de mudança, é preciso planejar. O planejamento ajuda a definir e a organizar as atividades que colocaremos em prática para alcançar nossos objetivos, a decidir quais serão as pessoas responsáveis por essas atividades e a prever o tempo e as condições necessárias para sua execução.

O primeiro passo em um planejamento é saber o que queremos alcançar. Em seguida, precisamos saber o que faremos para alcançar os objetivos traçados e, então, de quais recursos (financeiros, humanos, materiais, entre outros) precisaremos para colocar nosso plano em ação.

No nosso caso, o principal objetivo é construir uma escola de Ensino Fundamental de qualidade. De antemão, sabe-se da existência de uma grande força: os estudantes e a comunidade escolar interessada em apoiar o processo de avaliação e de melhoria da escola. Mas é possível ainda identificar outras forças e também fraquezas, ou seja, aquilo que reforça uma ação e aquilo que pode dificultá-la. As forças têm de ser potencializadas e as fraquezas, controladas.

Difícilmente um planejamento termina do mesmo jeito que começou. Há coisas que acontecem como previsto, e outras nem tanto. Isso não quer dizer que o planejamento não deu certo, mas, sim, que exige acompanhamento e avaliação. Assim, é preciso estar atento, corrigir o que está dando errado e observar o que muda para melhor. Nesse sentido, reuniões periódicas ajudam a verificar se as ações estão acontecendo como foram planejadas e no tempo determinado anteriormente.

Se a sua escola já tem um projeto político-pedagógico, rememore junto às pessoas participantes as principais diretrizes, objetivos e princípios. Caso a escola já tenha o planejamento elaborado por participar do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ou de outros programas educacionais, é possível utilizar os Indicadores da Qualidade no Anos Finais do Ensino Fundamental para avaliar, com a comunidade, a qualidade da escola e, em seguida, verificar se o planejamento está contemplando todas as questões trazidas como resultado da discussão.

Caso a escola não tenha um projeto político-pedagógico, esse processo é uma excelente oportunidade para que ele seja elaborado com a participação de toda a comunidade escolar. Escolas que já adotaram os Indicadores afirmam que este material contribui para a revisão ou até mesmo a elaboração da proposta.

Para facilitar o percurso planejamento-acompanhamento-avaliação, apresentamos como exemplo algumas situações hipotéticas. Uma vez definidas as ações, estabelecidos os prazos e os responsáveis pelas atividades, é importante indicar se as ações são de curto prazo (nos próximos meses), médio prazo (para o ano seguinte) ou longo prazo (serão colocadas em prática em mais de um ano).

Após uma avaliação com base nos Indicadores da Qualidade no Anos Finais do Ensino Fundamental, a escola chega a uma lista de problemas considerados prioritários. Com o olhar voltado ao objetivo de melhorar a qualidade da escola de Anos Finais do Ensino Fundamental, inicia-se a elaboração de um plano com as ações a serem desenvolvidas para enfrentar cada um dos problemas em ordem de prioridade, os passos para a efetivação dessas ações, seus responsáveis e os prazos possíveis para cada uma delas. Para que se possa ter uma ideia sobre como proceder, apresentamos como exemplo parte de um plano de ação.

Dimensão	Justiça curricular e proposta pedagógica
Indicador	Planejamento
Problema	Após a avaliação com as professoras e professores percebeu-se a dificuldade de incluir no planejamento assuntos a partir da realidade dos estudantes, por não conhecerem a realidade de cultura juvenil do território, bem como não conseguirem captar diferenças nos modos de aprendizagem pelo desinteresse em sala de aula.
O que fazer	■ Sensibilização sobre o território. ■ Formação sobre o conceito de território e a escola como parte. Estudo e reflexão legislação sobre os marcos legais para a educação étnico-racial e relações com aprendizagem, divulgação e circulação de materiais digitais e impressos relacionados à temática.* ■ Pesquisa de opinião conduzida pelos estudantes sobre as diferentes expressões socioculturais no território. Com os dados, professora e professores observam de que maneira o processo completo da pesquisa pode ser inserido no planejamento da escola. ■ Fazer reunião de planejamento para discutir coletivamente o que foi observado.
Responsabilidade	Todas/os professoras, professores e a coordenação pedagógica.
Prazo	um semestre.*

9. Quando utilizar os Indicadores: a autoavaliação como um processo

Nossa sugestão é que a avaliação baseada nos Indicadores de Qualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental e a elaboração do plano de ação ocorram no início do ano letivo, momento em que tradicionalmente a escola planeja e define o que será feito durante todo o ano. Algumas escolas já adotaram os Indicadores no segundo semestre e também alcançaram bons resultados. Quando se estabelecem metas de curto, médio e longo prazos, fica mais fácil para a escola distinguir as ações mais simples, que podem ser imediatamente executadas, daquelas mais complexas, que exigem mais empenho e integração.

Justiça restaurativa é um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias que visam à conscientização sobre fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violências. A metodologia visa possibilitar que os conflitos que geram dano individual e/ou social sejam transformados pela participação dos protagonistas principais. Existem diversas perspectivas de justiça restaurativa no Brasil e no mundo; várias delas vão além da abordagem focada nas pessoas envolvidas no conflito e buscam promover processos coletivos e institucionais que reflitam as causas sociais que estão na base de vários conflitos e violências.

Recomendamos que esta metodologia seja adotada a cada dois anos. Tão importante quanto a avaliação da qualidade da escola pela comunidade é o processo de acompanhamento dos resultados, dos limites e das dificuldades encontradas na implementação do plano de ação. É fundamental que os Indicadores sejam vistos como parte de um processo pelo qual a escola passa, e não como um evento que só ocorre nos dias de avaliação e planejamento.

10. A decisão de compartilhar os resultados da avaliação é da comunidade escolar

A divulgação pública dos dados e dos resultados da autoavaliação escolar por órgãos oficiais não é uma proposta metodológica dos Indicadores da Qualidade na Educação. Nunca se deve adotar os resultados da autoavaliação para fins

de premiação e de punição de escolas ou para comparação e ranqueamento entre as escolas.

A decisão de adotar a metodologia e de compartilhar seus resultados é da escola, por livre adesão. Processos de autoavaliação devem ser estimulados pela gestão educacional, mas jamais podem ser impostos. Caso contrário, geram resultados que não refletem a realidade da escola. O objetivo, com este instrumento, é contribuir para que a comunidade escolar se engaje na luta pela melhoria da qualidade dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Sabemos que a busca pela qualidade da educação não é uma responsabilidade somente da escola. Os três níveis de governo — municipal, estadual e federal — têm papel fundamental na melhoria da educação no país. Por isso, recomendamos que, ao fim das discussões, os grupos sinalizem, entre os indicadores que receberam as cores vermelha e amarela, os problemas que devem ser encaminhados à Secretaria da Educação e ao Conselho de Educação, por exemplo. Para tanto, a comunidade precisa se organizar e negociar com a Secretaria da Educação para que suas ações passem a integrar os próprios planos de melhoria dos Anos Finais do Ensino Fundamental de seu estado, como parte da implementação dos Planos de Educação Nacional, Estadual e Municipal.

11. O uso combinado da Coleção Indicadores da Qualidade na Educação

Como dissemos anteriormente, há volumes da metodologia Indicadores da Qualidade na Educação para o Ensino Fundamental, para a Educação Infantil, Ensino Médio, Gênero, Raça e Sexualidade e sobre Relações Raciais na Escola. Os materiais específicos das etapas de ensino — Infantil, Fundamental e Médio — podem ser combinados com o de Gênero, Raça e Sexualidade e com o de Relações Raciais na Escola – Antirracismo em Movimento, que busca enfrentar um dos grandes obstáculos (negado e invisibilizado) à garantia do direito humano à educação: o racismo.

Para combinar diferentes indicadores, é importante estudá-los antes. São diversas as possibilidades de uso conjunto, como aumentar a quantidade de grupos de discussão, selecionar as dimensões prioritárias para a realidade da escola e de sua comunidade escolar, ou planejar o debate de mais de uma dimensão por grupo.

12. Os Indicadores da Qualidade na Educação e o aprimoramento da política educacional

A partir de 2013, iniciou-se um processo de estímulo do emprego da coleção Indicadores da Qualidade na Educação na construção, na revisão e no monitoramento participativo de Planos Estaduais e Municipais de Educação com a Iniciativa De Olho nos Planos. Os Planos de Educação são uma lei educacional que estabelece metas para que municípios, estados e o país melhorem o atendimento educacional em um prazo de dez anos. Com vigência de 2026 a 2036, o PNE orienta a atuação articulada da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e define objetivos, metas e estratégias para as diferentes etapas e modalidades da educação. Ao tratar de acesso, permanência, aprendizagem, qualidade, equidade, diversidade, inclusão, valorização profissional e financiamento, o Plano reforça que a qualidade da educação deve ser compreendida de forma ampla, articulada à superação das desigualdades e à construção de sistemas educacionais mais justos e democráticos.

Em abril de 2026, foi sancionada a Lei n. 15.388/2026, que aprova o novo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para o decênio 2026–2036.

Com o objetivo de estimular a construção, a revisão e o monitoramento participativo dos Planos de Educação no país, a Iniciativa De Olho nos Planos é promovida por um conjunto de parceiros com reconhecimento na área educacional: Ação Educativa, Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Unicef e Instituto C&A. Conheça o portal De Olho nos Planos: www.deolhonosplanos.org.br. Acesso em: 8 maio 2026.

Assim como os outros indicadores, os Indicadores da Qualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental podem ser adotados de forma articulada pelo conjunto das escolas com atendimento aos Anos Finais do Ensino Fundamental de determinado bairro, território, município, estado ou rede de ensino. Os indicadores contribuem não somente para a melhoria do atendimento das escolas naquele território, mas também para a construção de propostas que aprimorem as políticas educacionais municipais, estaduais e nacional. As Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação e os Fóruns de Educação devem estimular metodolo-

gias de autoavaliação participativa², para dar condições às escolas de aderir livremente e desenvolver o processo de forma adequada, como proposto pela Iniciativa De Olho nos Planos.

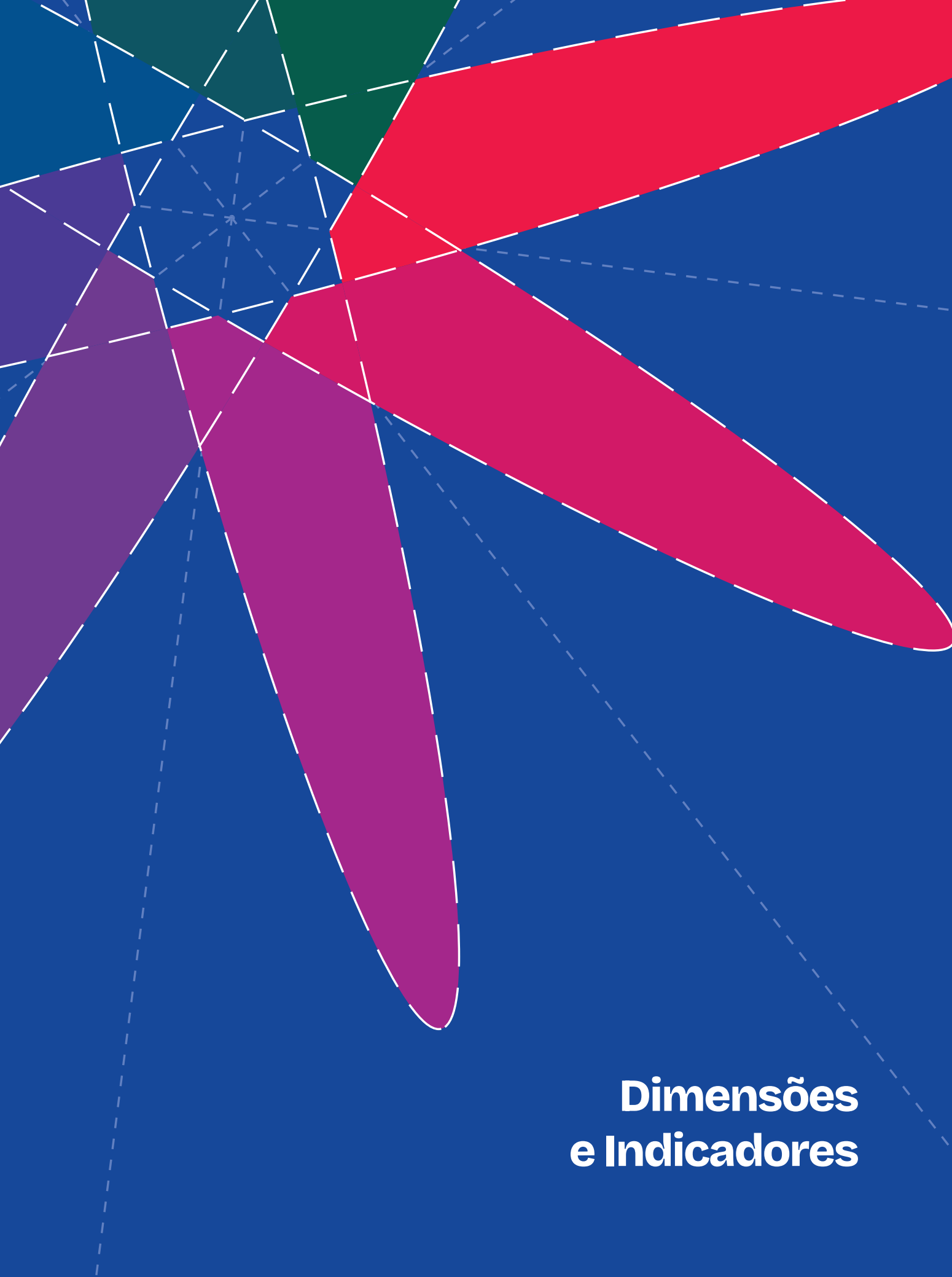
Por que utilizar uma linguagem não sexista?

A igualdade entre mulheres e homens é um dos princípios para uma educação de qualidade. Porém, na nossa linguagem, muitas vezes não nos damos conta de que as meninas e mulheres ficam invisíveis.

A noção do gênero masculino como “neutro” na língua portuguesa parte da ideia que o homem é “universal”, é o “padrão”, representa a todos. Por exemplo, ao empregar de forma genérica os termos masculinos “professores”, “pais” ou “alunos”, podemos não nos dar conta de que, em determinados ambientes escolares, há maioria de mulheres. Por exemplo, as mulheres constituem 80% do professorado da educação básica; as mães e as avós constituem a maioria dos familiares que vão a reuniões de “pais”; em vários cursos, as adolescentes e jovens são a maioria, mas falamos “os alunos”.

Por isso, neste material, para reconhecer e quebrar a invisibilidade das meninas, adolescentes e mulheres na linguagem, adotamos em muitos casos tanto a forma masculina como feminina (como “mães e pais”, e não apenas “pais”) ou marcamos os gêneros em construções como “professores/as”. Em outros momentos, demos preferência para termos verdadeiramente neutros, como “adolescentes e jovens”, “população negra” ou “pessoas com deficiência”. Certamente, esse esforço não dá conta de todas as desigualdades expressas na língua portuguesa, mas é um passo para refleti-las criticamente, desconstruí-las, em prol de uma linguagem que reconheça as mulheres.

2. O vídeo “Autoavaliação participativa – por uma avaliação viva: das escolas aos planos de educação” está disponível em <https://youtu.be/UUMyeLPrnWc>, e no portal De Olho nos Planos (www.deolhonosplanos.org.br) e no blog da Coleção Indicadores da Qualidade na Educação (www.indicadoreseducacao.org.br). O blog dos Indicadores da Qualidade na Educação 3, com vários materiais de subsídio e ideias para o uso do material na escola.



Dimensões e Indicadores

Dimensão 1 – Ambiente Educativo e valorização das diversas adolescências

O ambiente educativo expressa a identidade da escola, seus valores e formas de convivência, e revela como as pessoas se relacionam, aprendem e constroem pertencimento nesse espaço. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o ambiente constitui uma dimensão pedagógica estratégica que, quando voltada ao acolhimento das diversas adolescências, contribui para o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento de vínculos solidários que estimulam a permanência no espaço escolar. Uma escola comprometida com a qualidade da educação valoriza o diálogo, a escuta e o gerenciamento e resolução não violenta dos conflitos e desafios, para assegurar a proteção da dignidade das pessoas que circulam por esse lugar: estudantes, profissionais da educação e comunidade. Para isso, é fundamental promover um ambiente acolhedor e seguro com ações ágeis no enfrentamento de violências como racismo, racismo religioso, sexismo, LGBTfobia e capacitismo, com práticas que fortaleçam o pertencimento e o engajamento de toda a comunidade escolar.

Escuta das Adolescências

O Guia *“Escuta das Adolescências”* (SEB/MEC, 2024) propõe metodologias participativas para fortalecer a escuta ativa e qualificada de adolescentes. O material pode orientar escolas na criação de assembleias, grupos de diálogo e consultas com estudantes, além de incentivar o protagonismo e a corresponsabilidade juvenil.

Racismo religioso

Baseada na obra de Makota Valdina, afirmamos que Racismo religioso: Refere-se a práticas de discriminação, violência e criminalização dirigidas, sobretudo, às religiões de matriz africana e seus modos de existir, baseadas em uma hierarquização racial e religiosa que desvaloriza seus saberes, símbolos, territórios e tradições. Vai além da intolerância religiosa ao atingir não apenas a crença, mas todo o patrimônio cultural e civilizatório associado à população negra.

No Brasil, manifesta-se por meio de estigmatização, perseguições, ataques a terreiros e violação de direitos, configurando crime e exigindo ações educativas e institucionais para seu enfrentamento. Meu caminhar, meu viver. Salvador: Edição da autora, 2013. Makota Valdina. Meu caminhar, meu viver. Salvador: Edição da autora, 2013. e TVE BAHIA. Perfil e Opinião Especial – Makota Valdina. YouTube, 2013. Disponível em: Vídeo TVE Bahia - Makota Valdina. Acesso em: 7 maio 2026

Indicadores

1. Acolhimento, escuta e pertencimentos

A elaboração e sustentação de práticas de acolhimento, escuta e ações que promovam pertencimentos como aspectos centrais da trajetória escolar parte da compreensão de que a escuta também pode ser importante como prática institucional contínua, de forma que as práticas sistemáticas de escuta individual e coletiva, com devolutivas e encaminhamentos que tenham efeitos visíveis no cotidiano escolar, possam pautar e orientar indagações, decisões e informar as bases das relações para a comunidade escolar. Nessa perspectiva, o acolhimento se vincula à criação de um ambiente em que os sujeitos se sintam reconhecidos, respeitados e valorizados em suas singularidades, considerando marcadores de raça, gênero, orientação sexual e outros, de modo interseccional.

- A escola mantém canais e práticas regulares de escuta individual e coletiva de estudantes, profissionais da educação e famílias, com devolutivas e encaminhamentos pertinentes?
- As escutas por parte da escola buscam compreender como as e os estudantes se sentem no ambiente escolar e seus vínculos de pertencimento?
- As escutas por parte da escola são consideradas nas ações que visam mudanças necessárias para que as e os estudantes percebam a existência de práticas de acolhida e valorização?
- As práticas escolares favorecem o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e a convivência saudável entre toda a comunidade escolar – entre estudantes, entre professores/as e estudantes; entre professores/as e gestão e as famílias?

- A escola promove momentos de escuta, orientação e diálogo para apoiar estudantes e famílias nos processos de transição entre etapas de ensino, para favorecer o acolhimento e a continuidade das aprendizagens?

2. Bem-estar e proteção

Na escola, o bem estar se concretiza no cotidiano pelo cuidado e com a proteção, compreendida como responsabilidade coletiva. O bem-estar, na perspectiva do bem viver, pode ser compreendido como um modo de vida que valoriza a coletividade, a convivência respeitosa e a construção de relações equilibradas entre as pessoas e com o território. Nessa abordagem, a escola é entendida como um espaço onde o estar e o conviver façam sentido para todas as pessoas, sentidas e vividas a partir de relações respeitadas, afetivas, bem como pela valorização das diversas adolescências e vínculos com o território.

- Os estudantes demonstram satisfação e prazer em frequentar a escola?
- As pessoas que trabalham na escola demonstram gostar do ambiente e do trabalho que ali desenvolvem?
- Os estudantes tratam bem e respeitam os/as professores/as e os/as funcionários/as da escola?
- Os/as professores/as e os/as funcionários/as tratam bem, são respeitosos e afetuosos com os/as estudantes?
- As famílias são sempre atendidas com respeito e atenção na escola?
- A escola promove atividades culturais, esportivas e artísticas que fortalecem o vínculo com o território e a diversidade cultural e étnico-racial da comunidade?
- Existem fluxos e protocolos de acolhimento e resposta rápida na identificação e enfrentamento de situações de discriminação, racismo, sexismo, LGBTfobia, capacitismo e outras formas de violação de direitos humanos?
- Os fluxos e protocolos de acolhimento e resposta da escola consideram as especificidades de cada forma de discriminação – como racismo, sexismo, LGBTfobia ou capacitismo –, para garantir encaminhamentos adequados a cada situação?

Bem viver

Bem viver é um conceito multifacetado. Na perspectiva de povos indígenas da América Latina é uma filosofia que valoriza a coletividade e a convivência harmônica entre os seres humanos e outros seres da natureza, aliada ao respeito pela terra. Para o movimento de mulheres negras brasileiras, segundo a pesquisadora Juliana Gonçalves, Bem Viver é o conhecimento que emerge de memórias antigas, conceitua a cosmovisão de comunidades tradicionais que se organizam a partir do coletivo. É um modo de vida que abarca a relação entre as pessoas, a natureza e o modelo econômico em sociedades que não tinham no capitalismo o único modo possível de organização.

Indique Educação Infantil - O Bem Viver e a radicalidade de viver outros mundos. Disponível em: <https://usinadevalores.org.br/o-bem-viver-e-a-radicalidade-de-sonhar-outros-mundos/>.

Racismo

Racismo é um conjunto de crenças e valores que tem por base o entendimento de que os seres humanos são “naturalmente” desiguais em função da cor da pele, do cabelo, de outras características físicas e/ou culturais. O racismo nega a igualdade entre as pessoas e tem como base a ideia absurda de que pessoas brancas são superiores a outras pessoas (negras indígenas, ciganas, migrantes, etc.) – Trecho do corpo do texto do material Antirracismo em movimento (texto, p.37)

Está longe de ser “uma questão dos negros e das negras” e de outros grupos discriminados. Ele é fruto das relações sociais entre pessoas brancas e outros grupos constituídos por pessoas negras, indígenas, ciganas, migrantes, etc. Superá-lo é um desafio e responsabilidade de toda a sociedade, que exige da população branca a reflexão sobre seu papel na sustentação do racismo e atuação em prol do seu fim. — (Box, p.37)

AÇÃO EDUCATIVA (org.). CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lucia Silva. (coord.) **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola – antirracismo em movimento**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2023. 160 p. ISBN 978-65-6050-005-1. p.37.

Sexismo

Sexismo é um conjunto de crenças, valores e práticas que defende a superioridade dos homens em relação às mulheres, com a imposição, por meio da educação, de modelos de masculinidades e feminilidades considerados adequados em um mundo machista, bem como da cisheterossexualidade como norma, que nega a humanidade da população LGBTQIA+. Segundo Formiga, Gouveia e Santos (2002), o sexismo se manifesta como sexismo hostil (agressivo, competitivo e violento) e sexismo “benevolente” (aparentemente menos prejudicial, mas extremamente perverso: é paternalista, negando a capacidade das mulheres, considerando-as frágeis ou inadequadas).

AÇÃO EDUCATIVA (org.). CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lucia Silva. (coord.) **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola – antirracismo em movimento**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2023. 160 p. ISBN 978-65-6050-005-1. p.44.

Orientação sexual e identidade de gênero:

A orientação sexual refere-se a por quem as pessoas se sentem atraídas sexual e afetivamente, ou por quem o nosso desejo se manifesta. As pessoas são heterossexuais quando sentem atração pelo gênero oposto; homossexuais, quando a atração é por pessoas do mesmo gênero; bissexuais, quando sentem desejo por homens ou mulheres; pansexuais, quando a atração se dá por pessoas independentemente da orientação sexual ou da identidade de gênero; e assexuais, quando estabelecem relações românticas com pouca ou nenhuma atração sexual, independentemente do gênero.

Já a identidade de gênero refere-se a como uma pessoa se vê, independentemente do sexo com o qual nasceu, e a como ela se apresenta para o mundo: feminina, masculina ou não binária. Quando a identidade de gênero corresponde ao gênero que lhe foi atribuído ao nascer, a pessoa é cisgênera. Quando a identidade de gênero não corresponde ao gênero que lhe foi atribuído ao nascer, a pessoa é transgênera. Para pessoas que não se reconhecem como masculinas ou femininas, a identidade de gênero é chamada de não binária.

AÇÃO EDUCATIVA (org.). CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lucia Silva. (coord.) **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola – antirracismo em movimento**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2023. 160 p. ISBN 978-65-6050-005-1. p.45.

Capacitismo

O capacitismo é a discriminação contra pessoas com deficiências. O capacitismo tem múltiplos contornos, como a exclusão, falta de acessibilidade, infantilização ou expressões preconceituosas voltadas a pessoas com deficiências. O capacitismo parte da ideia desumanizante de que essas pessoas são inferiores, tratadas como anormais e incapazes; alguém que precisa de cura (a deficiência como doença); ou um exemplo de “superação”. Segundo o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), consideram-se estudantes com deficiências aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em decorrência de diversas barreiras sociais podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

AÇÃO EDUCATIVA (org.). CARREIRA, Denise (coord.). **Indicadores da qualidade na educação: gênero, raça e sexualidade na escola.** Elaboração do texto LOPES, Bárbara; CARREIRA, Denise; MATIAS, Marcelle. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2025. Vários autores. ISBN 978-65-6050-059-4. p.42.

3. Reconhecimento e valorização da diversidade e das identidades

A valorização da diversidade e das identidades como princípios estruturantes do ambiente educativo e das práticas pedagógicas implica observar em que medida a escola promove o respeito às diferenças de raça, gênero, sexualidade, deficiência, classe social e características territoriais e reconhece que essas dimensões constituem a experiência das pessoas que estão e circulam na escola, sobretudo de estudantes, o que é fundamental para a garantia do direito à educação de qualidade para todas as pessoas. É importante observar se a escola desenvolve ações em articulação com as redes de proteção; se valoriza as expressões culturais das comunidades locais, e se tudo isso se materializa nos seus acervos para incentivar o engajamento e sentimento de pertencimento da comunidade, tanto nas práticas pedagógicas quanto nas relações no cotidiano escolar.

- A escola atende às especificidades e garante o direito à educação de adolescentes com deficiência, e aciona, se necessário, a rede de proteção?
- A escola trata igualmente adolescentes com diferentes identidades de gênero e orientações sexuais, e combate qualquer forma de discriminação?

- As práticas de convivência valorizam o reconhecimento das expressões culturais locais e das tradições das comunidades do entorno?
- A escola revisa acervos, materiais didáticos e práticas cotidianas para garantir representatividade e combater estereótipos raciais, de gênero e sexualidade, territoriais e culturais?

4. Convivência democrática e processos participativos

A convivência democrática e os processos participativos são dimensões constitutivas do ambiente educativo e da identidade institucional da escola. Para promovê-las, é importante identificar se a escola organiza práticas que promovem o diálogo, a escuta e a participação ativa da comunidade na elaboração das regras de convivência e nas decisões do cotidiano, e reconhece seus direitos. Esses processos podem ser vivenciados de forma coletiva, como acontece na sala de aula e em espaços como o grêmio estudantil, para garantir experiências de representação, liderança e exercício da cidadania.

- A escola adota processos participativos para a elaboração, revisão e divulgação das regras de convivência, que envolvam os estudantes na sala de aula e em outras formas de participação coletiva, como o grêmio estudantil, além de incentivar que todas e todos experimentem lugares de representação e papéis de liderança?
- Na escola, as regras de convivência estabelecem direitos e deveres para todos os segmentos e são aplicadas de forma justa e coerente?
- A escola institucionaliza, no Projeto Político-Pedagógico (PPP), os processos participativos e as iniciativas estudantis, além de orientar práticas de convivência democrática e participação coletiva?
- A escola assegura que as regras de convivência e suas consequências sejam aplicadas de maneira equitativa, sem distinção entre estudantes, professores, equipe gestora e demais profissionais da comunidade escolar?
- A escola registra e acompanha situações de conflito, busca modos de antever e acompanhar reincidências e fortalecer vínculos comunitários?

5. Prevenção e enfrentamento ao racismo e discriminações

A prevenção e o enfrentamento ao racismo e a outras formas de discriminação nos Anos Finais do Ensino Fundamental precisa considerar as especificidades da adolescência, como por exemplo a ampliação das interações sociais, inclusive nos ambientes digitais. Isso requer mobilizar a comunidade escolar para reconhecer em que medida o racismo impacta estudantes negros e indígenas; como a xenofobia e outras discriminações estão presentes no cotidiano, dentro e fora da escola, e como essas violências são enfrentadas, denunciadas, percebidas e registradas. A autoavaliação implica analisar se a escola identifica e atua diante dessas situações; se as incorpora como assunto pedagógico; se reflete sobre como o currículo e as práticas educativas abordam o racismo e a discriminação, e quais são seus impactos nas relações, no sofrimento dos sujeitos e na violação de direitos. O fortalecimento dos processos participativos de avaliação e revisão das práticas auxilia na construção de respostas institucionais intencionais, que protegem a comunidade escolar, principalmente estudantes.

- A escola identifica as situações de racismo contra estudantes negros que ocorrem dentro e fora da escola, e até mesmo em redes sociais e/ou aplicativos de mensagens?
- A escola identifica as situações de racismo contra estudantes indígenas que ocorrem dentro e fora da escola, e até mesmo em redes sociais e/ou aplicativos de mensagens?
- A escola identifica e age diante das situações de racismo, de xenofobia e de outras discriminações contra estudantes que nasceram em outras regiões brasileiras ou em outros países?
- A discriminação é assunto abordado durante as aulas como algo que causa sofrimento, prejudica as relações entre as pessoas e é crime?
- A discriminação e o racismo são abordados como temas pedagógicos, e não apenas como problemas disciplinares?

6. Respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes

O fortalecimento da identificação, bem como o enfrentamento e a prevenção de situações de violação de direitos, como trabalho infantil, negligência, violência e abusos, requer mobilização com a comunidade escolar para reconhecer sinais e comportamentos associados a essas situações, pois demandam respostas institucionais articuladas e responsáveis. Para isso, é fundamental que a escola organize e revise, de forma participativa, protocolos e fluxos de encaminhamento e acompanhamento, para assegurar o acionamento adequado da rede de proteção. Isso também implica promover ações formativas contínuas sobre temas como sexualidade, gravidez na adolescência e direitos reprodutivos, com abordagem crítica, informativa e livre de preconceitos, de modo a consolidar a escola como espaço de proteção, cuidado e garantia de direitos.

- A escola promove formações e discussões sobre o ECA e as legislações de proteção com estudantes, famílias, profissionais e comunidade escolar?
- A escola conhece quais comportamentos ou sinais que uma criança ou adolescente vítima de trabalho infantil e/ou abusos físicos ou sexuais pode vir a manifestar?
- A escola identifica e aciona a rede de proteção diante de sinais de violação de direitos (trabalho infantil, negligência, violência ou abuso)?
- Há protocolos e fluxo de encaminhamento e acompanhamento de casos de violação de direitos?
- A escola promove atividades formativas que abordam a gravidez na adolescência e outros temas relacionados à sexualidade e aos direitos reprodutivos, com abordagem crítica, informativa e livre de preconceitos?

O Estatuto Digital da Criança e do Adolescente (Lei nº 15.211/25) é um marco jurídico essencial para atualizar a proteção de crianças e adolescentes frente aos novos desafios impostos pelo avanço das tecnologias e o ambiente digital. É uma conquista da sociedade brasileira e coloca o país na vanguarda das leis de proteção das infâncias

e adolescências na Internet. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-protecao/sedigi/eca-digital>

Lei 10.639/2003

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente por meio da inclusão dos artigos 26-A e 79-B, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis da educação básica, nas redes pública e privada. O dispositivo determina que o conteúdo programático contemple, entre outros aspectos, o estudo da história da África e dos africanos, a luta da população negra no Brasil, a cultura negra brasileira e sua contribuição para a formação da sociedade nacional.

Lei 11.645/2008

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, modificando o artigo 26-A, para incluir, ao lado da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o ensino da História e Cultura dos povos indígenas brasileiros em todos os níveis da educação básica, nas redes pública e privada. O dispositivo estabelece que o conteúdo programático compreenda aspectos históricos, sociais, culturais e políticos relativos à formação desses povos, suas contribuições para a sociedade brasileira e sua participação na constituição da identidade nacional.

Lei 14164/2021

A Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir, no artigo 26, §9º, conteúdos relativos à prevenção de todas as formas de violência contra a mulher nos currículos da educação básica. A legislação também modifica a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), reforçando o papel da educação na promoção de ações preventivas e na difusão de valores relacionados aos direitos humanos, à equidade de gênero e à cultura de paz.

Dimensão 2 – Justiça curricular e proposta pedagógica

Os Anos Finais do Ensino Fundamental são caracterizados por mudanças significativas na organização escolar, no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas. Nesse período, crianças e adolescentes vivenciam novas rotinas, múltiplos professores/as e exigências cognitivas mais complexas, ao mesmo tempo em que passam por transformações sociais, afetivas e corporais próprias da adolescência. Garantir justiça curricular significa reconhecer essas especificidades e assegurar que o ensino seja capaz de integrar cuidado, acolhimento e aprendizagem com sentido.

Silva (2018), ao sistematizar o debate sobre justiça curricular, enfatiza que essa perspectiva não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas implica repensar os critérios de seleção, organização e avaliação dos saberes. Trata-se de compreender o currículo como espaço de poder e de disputa, em que se definem quais conhecimentos são legitimados e quais permanecem à margem. Assim, a justiça curricular propõe articular qualidade e equidade, além de questionar a suposta neutralidade do conhecimento escolar e o papel das políticas curriculares na reprodução das desigualdades.

Em outras palavras, falar em justiça curricular é afirmar que o currículo é um espaço de escolha e de responsabilidade coletiva. É reconhecer que a escola contribui para a justiça social quando distribui saberes de forma mais justa, respeita as diferenças e valoriza a participação de todos e todas na construção do conhecimento.

Justiça curricular

Promover a justiça curricular implica questionar quem e quais narrativas aparecem no currículo, quais conhecimentos são valorizados e quais vozes são silenciadas. Isso significa ampliar e pluralizar referências, incluir diferentes perspectivas e garantir que os estudantes se reconheçam nos conteúdos trabalhados, ao mesmo tempo em que tenham acesso aos conhecimentos socialmente produzidos. A justiça curricular está diretamente relacionada à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), ao enfrentamento das desigualdades e à promo-

ção de uma educação comprometida com a valorização e o reconhecimento das pluralidades étnicas, culturais e raciais existentes no Brasil.

Uma proposta pedagógica orientada pela justiça curricular deve garantir coerência pedagógica sistêmica, pois articula currículo, formação de professores/as, recursos didáticos e processos avaliativos em torno de um mesmo princípio: o direito de aprender de todos e todas. Essa coerência requer planejamento coletivo, interdisciplinaridade e continuidade pedagógica entre os Anos Iniciais e Finais, bem como estratégias que facilitem as transições internas, do quinto para o sexto ano e do nono ano para o Ensino Médio.

As vivências da adolescência são plurais, atravessadas por diferentes contextos socioeconômicos, familiares, regionais, culturais e pelos marcadores sociais da diferença. Assim, o currículo, as práticas pedagógicas e as estruturas escolares precisam refletir essa diversidade, além de oferecer diferentes formas de expressão, estilos de aprendizagem e modos de apresentação dos conteúdos.

Marcadores sociais da diferença

Os marcadores sociais da diferença podem ser compreendidos como uma ferramenta teórico-conceitual que permite analisar como determinadas categorias como gênero, orientação sexual, classe social, geração, raça, etnia e deficiência operam, de forma articulada, na produção de diferenças e desigualdades nas trajetórias de indivíduos e grupos, em diferentes contextos históricos e culturais. Os marcadores sociais da diferença indicam modos pelos quais as diferenças são socialmente instituídas e organizadas, podendo implicar relações de hierarquia, assimetria, discriminação e desigualdade. Assim, não se trata apenas de identificar diferenças entre sujeitos, mas de compreender como essas diferenças são produzidas, valorizadas ou desvalorizadas na sociedade.

É importante destacar que esses marcadores não são entendidos como atributos naturais ou biológicos dos indivíduos. Ao contrário, são construções históricas, sociais e políticas, que se transformam ao longo do tempo e variam conforme os contextos.

Conhecer o que se sabe sobre as adolescências nos campos da psicologia, da sociologia e da educação, por exemplo, é essencial para compreender como os estudantes vivem, aprendem e se relacionam nessa etapa da vida.

A adolescência é um período de intensas transformações cognitivas, emocionais, sociais e corporais, que influenciam diretamente a forma como os jovens participam da escola, constroem vínculos e se envolvem com o aprendizado.

Nos Anos Finais, a ação pedagógica deve ser continuada e intencional: apoiar o estudante que chega do 5º ano na construção de sua autonomia, e preparar aquele que se encaminha ao Ensino Médio para decisões e projetos futuros. Isso envolve programas de tutoria, acompanhamento individualizado e recomposição das aprendizagens, especialmente para estudantes com defasagens acumuladas.

As redes e escolas comprometidas com a justiça curricular fazem monitoramento pedagógico permanente, com dados de avaliações externas e internas, para identificar necessidades e orientar intervenções. Promover justiça curricular é, portanto, assegurar que o currículo e o ensino façam sentido para os estudantes, que devem ser reconhecidos como sujeitos de direitos, de saberes e de criação. É garantir que as aprendizagens sejam relevantes, de modo que a escola se torne um espaço de afirmação de identidades, de desenvolvimento intelectual e de transformação social.

Desigualdade

Desigualdade social é a distribuição assimétrica de recursos, oportunidades, direitos, prestígio e poder entre indivíduos e/ou grupos sociais. São diferenças socialmente produzidas e historicamente organizadas, que colocam certos segmentos em posições de vantagem e outros em condições de desvantagem. A desigualdade resulta do modo como a sociedade organiza o acesso à renda, à educação, ao trabalho, à moradia, à saúde, à participação política e ao reconhecimento social.

No Brasil, a desigualdade social é um fenômeno complexo, inseparável das relações de classe, raça, gênero, geração e origem. Isso significa considerá-la como um fenômeno que não se restringe ao plano da economia, embora a renda e a riqueza sejam dimensões centrais

em seus mecanismos de reprodução. A desigualdade social manifesta-se também no acesso desigual a bens simbólicos e culturais, na exposição diferenciada à violência, na segregação espacial e na exposição desigual aos riscos ambientais.

No plano institucional, os processos de desigualdade podem se reproduzir ao longo do tempo por meio de instituições como a família, a escola, o mercado de trabalho e o próprio Estado. Essas instituições podem atenuá-la, mas também podem reforçá-la quando atuam de modo seletivo ou discriminatório. Por isso, a desigualdade não pode ser compreendida como um episódio ou fato acidental, mas como parte da própria dinâmica social. Compreendê-la implica em descortinar os mecanismos que produzem privilégios e privações, bem como os conflitos, resistências e políticas que buscam superá-la.

Diversidade

Diversidade refere-se à pluralidade de sujeitos, experiências, identidades, culturas, saberes e formas de existência que compõem a vida social, abrangendo dimensões como raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social, religião, geração, território e deficiência. Não se trata de um dado meramente descritivo ou natural, mas de uma construção histórica e social, cujos significados variam conforme os contextos e as relações de poder em que se insere. No campo educacional, especialmente nas políticas públicas brasileiras desde os anos 2000, o conceito tem sido amplamente mobilizado, assumindo diferentes sentidos conforme os arranjos institucionais, os atores envolvidos e as agendas políticas em disputa. Nesse contexto, a diversidade opera como um termo polissêmico, frequentemente utilizado como um “conceito guarda-chuva”, capaz de agregar distintas demandas sociais em processos de negociação no interior do Estado.

Em muitas abordagens, a diversidade é associada à inclusão social, à valorização cultural e à promoção da igualdade de oportunidades, sendo tratada a partir de princípios como respeito e tolerância. No entanto, essa perspectiva pode resultar na naturalização das diferenças, reduzindo-as a traços culturais fixos e despolitizados. Por outro lado, uma compreensão crítica da diversidade reconhece que ela está

vinculada à transição de uma visão de sociedade homogênea para o reconhecimento de uma sociedade heterogênea, plural. Assim, considerar a diversidade implica não apenas reconhecer a existência de múltiplos grupos e identidades, mas compreender como essas diferenças são historicamente produzidas, classificadas e, muitas vezes, transformadas em desigualdades.

Diferença

Diferença refere-se aos processos sociais, históricos e políticos que produzem distinções entre sujeitos, grupos e modos de vida, sendo inseparável das relações de poder que organizam a vida social. Não se trata de um dado natural, mas de uma construção social continuamente marcada por processos de significação, classificação e hierarquização. Embora as diferenças não sejam, em si, problemáticas, tornam-se base de desigualdades quando são valorizadas ou desvalorizadas de forma desigual, produzindo discriminação e exclusão. No campo educacional, o conceito de diferença tem sido fortemente influenciado pela perspectiva da filosofia da diferença, que a compreende como processo, relação e produção, e não como essência fixa ou desvio em relação a um padrão. Nessa abordagem, a diferença não se reduz à diversidade nem pode ser tratada apenas como objeto de respeito ou tolerância, exigindo a problematização das relações que produzem desigualdades e posições sociais diferenciadas. Assim, trabalhar com a diferença implica deslocar o foco da simples inclusão para a análise crítica das condições que estruturam a desigualdade, orientando práticas pedagógicas e políticas comprometidas com o reconhecimento da diferença como princípio do processo educativo.

Equidade

Equidade refere-se ao princípio de justiça que orienta a distribuição de recursos, oportunidades e direitos de modo a considerar as diferentes condições de partida dos sujeitos e grupos sociais. O conceito tem origem nos campos do Direito e da Economia, associado à ideia de justiça distributiva e ao tratamento justo diante de situações desi-

guais. Posteriormente, foi amplamente mobilizado na área da saúde, especialmente em análises sobre sistemas públicos, como forma de problematizar os limites das políticas universais no enfrentamento das desigualdades de acesso, cobertura e qualidade dos serviços, mesmo em contextos de sistemas universais.

Mais recentemente, a equidade passa a ganhar centralidade no campo educacional, particularmente no debate sobre políticas públicas, qualidade da educação e garantia de direitos. Diferentemente da igualdade formal, que pressupõe tratar todos da mesma maneira, a equidade reconhece que, em contextos marcados por desigualdades estruturais, é necessário adotar medidas diferenciadas para garantir condições efetivamente justas.

No campo educacional, a equidade envolve assegurar não apenas o acesso à escola, mas também as condições de permanência, aprendizagem e conclusão com qualidade para todos os estudantes. Isso inclui a adoção de estratégias pedagógicas, curriculares e de gestão que considerem as especificidades dos sujeitos, bem como o monitoramento das desigualdades educacionais.

Indicadores e perguntas

1. Projeto político-pedagógico (PPP) definido e conhecido por toda a comunidade escolar

Este indicador convida a refletir sobre o papel do projeto político-pedagógico (PPP) como orientador das práticas da escola. Mais do que um documento formal, o PPP expressa as concepções de educação, currículo e formação que a escola assume, bem como seus compromissos com a aprendizagem, a equidade e a valorização da diversidade.

A análise desse indicador permite compreender em que medida o PPP é construído de forma coletiva, conhecido pelos diferentes segmentos da comunidade escolar e efetivamente orienta as práticas pedagógicas. Considera-se importante observar se o documento está atualizado, se dialoga com a realidade dos estudantes e se incorpora princípios da justiça curricular, e assim contribui para uma ação pedagógica coerente e comprometida com o direito à educação de todos e todas.

- A escola tem um projeto político-pedagógico escrito (em forma de documento)?
- Professores/as, estudantes, gestão escolar, funcionários/as, representantes do Conselho Escolar e outros membros da comunidade escolar participam da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?
- Todos os que trabalham na escola, famílias, estudantes e membros do Conselho Escolar conhecem o projeto político-pedagógico da escola?
- O PPP é revisto periodicamente, incorpora resultados de formações, avaliações institucionais, pesquisas e mudanças legais, além de refletir as especificidades da escola, da comunidade e dos territórios que a cercam?
- O Projeto Político-Pedagógico da escola integra, de forma transversal, a Educação das Relações Étnico-Raciais e os marcadores sociais da diferença, conforme as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, de modo a promover a equidade e os direitos humanos?

- O PPP valoriza conhecimentos, saberes, experiências e produções culturais das comunidades locais e dos territórios onde a escola está inserida, além de reconhecer a pluralidade de identidades e formas de conhecimento?

2. Planejamento

Na escola, o planejamento é um dos momentos centrais do trabalho pedagógico, pois é nele que são organizadas intencionalmente as experiências de aprendizagem dos estudantes. Mais do que uma tarefa individual, o planejamento ganha força quando é construído de forma coletiva, com diálogo entre professores/as e coordenação pedagógica, pois permite integrar diferentes áreas do conhecimento, linguagens e referências culturais. No planejamento é fundamental considerar a realidade local, os estudantes em sua diversidade, ou seja, seus saberes prévios, seus contextos de vida, seus ritmos e modos de aprender.

- O planejamento docente é feito de forma colaborativa, com momentos regulares de diálogo entre professores/as e coordenação pedagógica, e integra diferentes linguagens, saberes e experiências culturais dos estudantes?
- Os professores/as planejam as aulas considerando o que os estudantes já sabem, seus contextos socioculturais e os diferentes ritmos e modos de aprendizagem?
- O planejamento prevê recursos diversificados (textos, mídias, obras de arte, tecnologias, produções locais) que tornem a aprendizagem significativa e conectada às realidades dos estudantes ?
- Os educadores aproveitam as informações e percepções obtidas nos momentos de escuta com os estudantes para orientar o planejamento e as práticas pedagógicas da escola?
- Os educadores e a coordenação pedagógica analisam e discutem coletivamente o currículo e as práticas de ensino, para garantir a equidade nas aprendizagens e o reconhecimento dos diferentes saberes e identidades entre os estudantes?
- A escola promove momentos regulares de planejamento coletivo e

interdisciplinar entre educadores dos Anos Iniciais e Finais, para favorecer a continuidade pedagógica e progressão das aprendizagens?

- A escola desenvolve, de forma coletiva e interdisciplinar, ações de recomposição das aprendizagens, considerando os resultados das avaliações diagnósticas e as necessidades específicas dos(as) estudantes?
- A escola desenvolve e estimula projetos interdisciplinares que tratem das identidades, das relações étnico-raciais, da história e cultura afro-brasileira, indígena e das mulheres, conforme orientam as (LDB alterada Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e nº 14.164/2021)?

3. Contextualização, território e adolescências

As práticas pedagógicas dialogam com experiências, identidades e formas de viver as adolescências, além de valorizar temas como corpo, afetividade, pertencimento, gênero e diversidade étnico-racial. Tratam também da relação da escola com o território, considerando sua história, cultura, meio ambiente e redes de convivência. Buscam compreender, ainda, se a escola desenvolve projetos, parcerias e ações que aproximam estudantes da comunidade e os envolvem na leitura e na transformação do entorno. O foco é perceber em que medida o currículo se conecta com a vida dos estudantes e contribui para tornar a aprendizagem mais significativa.

- As práticas pedagógicas valorizam as experiências, identidades e formas de expressão das adolescências, e abordam temas como corpo, afetividade, sexualidade, pertencimento e diversidade étnico-racial?
- A escola desenvolve projetos e atividades que aproximam os estudantes do território, além de explorar sua história, cultura, meio ambiente e redes de convivência?
- Há parcerias com organizações locais, serviços públicos e movimentos comunitários (como CRAS, unidades de saúde, coletivos culturais, associações de bairro) para ampliar o aprendizado e o sentido social da escola?
- Educadores/as e estudantes desenvolvem atividades para resolver problemas que percebem no entorno da escola?

4. Prática pedagógica inclusiva

A abordagem e organização de práticas para garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes passa pelo reconhecimento de que há diferentes formas, tempos e ritmos de aprender. É importante observar se o trabalho pedagógico evita comparações e estigmatizações, valoriza as singularidades e cria condições para que cada estudante avance em seu processo de aprendizagem. Também envolve considerar se a escola assegura o atendimento educacional especializado, desenvolve ações de apoio, recomposição e aprofundamento das aprendizagens e promove formações e estratégias que contribuam para fortalecer uma cultura inclusiva.

- A escola garante a matrícula e a aprendizagem de adolescentes com deficiência?
- As práticas pedagógicas reconhecem os diferentes tempos, formas e ritmos de aprendizagem, além de evitar comparações e estigmatizações?
- A escola garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e assegura condições de participação e aprendizagem para estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
- A escola propõe formações e projetos que ampliam a compreensão sobre educação inclusiva e práticas para a equidade que envolvam toda a equipe escolar?
- A escola implementa ações de recomposição e aprofundamento das aprendizagens, para garantir apoio a estudantes com defasagens de conteúdo ou dificuldades?
- A escola identifica e acompanha estudantes com altas habilidades/superdotação, desenvolve estratégias pedagógicas e projetos que favorecem o pleno desenvolvimento de seus potenciais, em articulação com as famílias e os serviços de apoio especializados?

5. Formas variadas e transparentes de avaliação

Avaliar é uma das ações fundamentais do trabalho pedagógico e pode assumir diferentes formas. Mais do que se apoiar apenas em provas e notas, é importante que a escola adote estratégias variadas de avaliação, considerando as trajetórias, os contextos e os ritmos dos estudantes, de modo a evitar práticas punitivas ou discriminatórias.

Nesse processo, a transparência na comunicação dos resultados é essencial para que os estudantes compreendam seus avanços e identifiquem o que ainda precisam desenvolver. A avaliação também envolve a discussão coletiva sobre suas formas, devolutivas e autoavaliações e análise dos resultados como orientação para o planejamento e a revisão das práticas pedagógicas.

- A avaliação da aprendizagem considera a diversidade dos estudantes, com instrumentos variados (observação, autoavaliação, produções artísticas, portfólios, trabalhos coletivos) e não apenas provas e notas?
- Os processos avaliativos reconhecem os contextos, trajetórias e ritmos de cada estudante, de modo a evitar práticas punitivas e discriminatórias?
- Os estudantes são informados das razões pelas quais tiram esta ou aquela nota ou por que foram aprovados ou reprovados?
- Os estudantes são informados sobre os conteúdos nos quais progrediram e em quais precisam estudar e avançar mais?
- A escola discute com educadores e estudantes as formas de avaliação, incluindo autoavaliações e devolutivas que estimulem o pensamento crítico dos estudantes?
- As avaliações institucionais e pedagógicas incluem a leitura e reflexão dos resultados a partir de marcadores sociais da diferença (raça, gênero, deficiência, território, condição socioeconômica) e orientam ações de superação das desigualdades?
- A escola celebra e comunica os avanços e os sucessos escolares de seus estudantes, valoriza diferentes trajetórias de aprendizagem e promove o reconhecimento coletivo das conquistas?

6. Monitoramento da prática pedagógica e da aprendizagem dos estudantes

As informações, dados e diagnósticos são importantes para compreender o processo de aprendizagem e orientar decisões pedagógicas, considerando também as desigualdades relacionadas a raça/cor, gênero e território. Também envolve observar se há espaços coletivos de análise e discussão entre professores/as, coordenação e gestão, e como essas reflexões se desdobram em ações concretas no planejamento, no ensino e na organização dos estudantes. A proposta é entender de que forma o acompanhamento das aprendizagens contribui para qualificar o trabalho pedagógico e fortalecer ações voltadas à equidade.

- A escola organiza reuniões sistemáticas entre professores/as, coordenação e gestão para analisar dados e diagnósticos educacionais, com atenção aos recortes de raça/cor, gênero e território, de modo a orientar o planejamento curricular, o ensino e as ações de promoção da equidade?
- O acompanhamento da aprendizagem e da prática pedagógica inclui o monitoramento de dados por raça/cor, gênero e território, para identificar desigualdades e propor ações de enfrentamento?
- As decisões sobre reprovação ou reagrupamento de estudantes são discutidas por todos os professores/as?
- Existe algum procedimento formalizado para avaliar o resultado do trabalho de todos os profissionais da escola?

Dimensão 3 – Multiletramentos: leitura, escrita, oralidade e numeramento

Introdução

O desenvolvimento das práticas de leitura, escrita, oralidade, numeramento e pensamento científico é responsabilidade coletiva da gestão e corpo docente. Essas dimensões não pertencem apenas a uma área específica, mas perpassam o currículo e sustentam a formação integral dos adolescentes. Os multiletramentos – leitura, escrita, oralidade e numeramento – em diferentes linguagens, como mídias e contextos culturais, ampliam as possibilidades de aprendizagem e de expressão de estudantes e comunicabilidade da comunidade escolar, pois essa abordagem, ao reconhecer que ler e produzir sentidos envolve múltiplas formas de comunicação, em diferentes modalidades – seja texto, imagem, som, corpo, tecnologia – estabelece que todas as áreas do conhecimento têm papel na formação leitora e crítica dos adolescentes quanto a possibilidades de construir conhecimentos, ampliar a compreensão do mundo, o repertório cultural e a autonomia intelectual.

1. Diagnóstico

O diagnóstico é um ponto de partida para conhecer a comunidade escolar e seus sujeitos, sobretudo, quem são os estudantes: suas histórias, modos de aprender e se expressar. No Ensino Fundamental II, é importante que esse processo considere as múltiplas adolescências: suas trajetórias, afetos, linguagens e contextos. O diagnóstico não serve apenas para medir, mas para compreender e orientar práticas que valorizem integralmente cada sujeito. Quando construído de forma participativa e sensível, pode se tornar uma ferramenta de planejamento, acompanhamento e cuidado, para que a escola reconheça potencialidades e desafios. É importante que o diagnóstico envolva toda a equipe docente e pedagógica, uma vez que cada área do conhecimento contribui para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita, oralidade e raciocínio lógico. A observação e análise coletiva desses dados fortalece o planejamento e a recomposição de aprendizagens de forma interdisciplinar e colaborativa.

- A escola faz, anualmente ou semestralmente, o diagnóstico das aprendizagens em leitura, escrita, oralidade e numeramento das e dos adolescentes estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental II, com participação de docentes de todas as disciplinas ou áreas?
- O diagnóstico na escola dá atenção às especificidades educacionais pertinentes à fase de transição do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio?
- A escola organiza estratégias para ouvir as(os) estudantes na ocasião do diagnóstico, considerando a importância de suas opiniões, percepções, frustrações, expectativas, bem como os saberes advindos do território e da cultura juvenil?
- A escola faz o diagnóstico das aprendizagens em leitura, escrita, oralidade e numeramento considerando os recortes de raça, gênero e sexualidade que compõem o perfil dos adolescentes?
- A escola faz o diagnóstico considerando marcadores de desigualdades – condição socioeconômica, deficiências e as características dos territórios – que podem influenciar as trajetórias educacionais dos adolescentes?
- O diagnóstico busca conhecer também quais estudantes apresentam altas habilidades, e diante disso planeja ações formativas condizentes?
- Os resultados do diagnóstico servem para planejar ações formativas e de recomposição das aprendizagens em leitura, escrita, oralidade e numeramento, com responsabilidade de docentes de todas as disciplinas, não apenas de Língua Portuguesa e Matemática?
- Há mecanismos para monitorar e revisar periodicamente o diagnóstico inicial, para que as ações formativas – planejamentos de aula e os projetos didáticos – acompanhem transformações, avanços e desafios dos adolescentes?

2. Ações formativas

As ações formativas fundamentadas nos princípios das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Básica e da BNCC fortalecem a articulação entre áreas de conhecimento e disciplinas, em uma educação que valoriza a diversidade, a autoria e a justiça curricular, que incentiva práticas colaborativas, criativas e socialmente significativas. Nesse sentido, a formação envolve os multiletramentos – leitura, escrita, oralidade e numeramento – em diferentes linguagens, como mídias e contextos culturais. É fundamental, ao reconhecer que ler e produzir sentidos envolve múltiplas formas de interação, em diferentes modalidades – seja texto, imagem, som, corpo, tecnologia – considerar que todas as áreas do conhecimento têm papel na formação leitora e crítica dos adolescentes.

- A escola, em suas ações formativas, adota práticas sistemáticas e planejadas que envolvem o trabalho com multiletramentos, que articulam diferentes linguagens, mídias e modos de expressão, em consonância com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?
- Na escola, as ações formativas voltadas para as aprendizagens de leitura, escrita, oralidade e numeramento são articuladas em todas as áreas do conhecimento?
- Na escola, as ações formativas – propostas, planejamentos de aula e os projetos didáticos – articulam leitura, escrita e numeramento, e são elaboradas de maneira dialogada entre os docentes de Língua Portuguesa e Matemática? A avaliação do processo é feita conjuntamente?
- A escola desenvolve ou planeja aulas e projetos didáticos que focalizam as aprendizagens de leitura, escrita, oralidade e numeramento em todas as áreas do conhecimento, além de incentivar a participação coletiva de docentes de todas as disciplinas?
- A escola promove espaços de convivência entre os adolescentes com foco na interação com ações formativas diversas como, clubes de leitura, saraus, feiras temáticas, com ou sem mídias e tecnologias digitais?
- Na escola, as ações formativas consideram e partem das vivências dos grupos de adolescentes e têm foco na multimodalidade de linguagem que circula dentro e fora da escola, e buscam ampliar a visão de mundo?
- As ações formativas valorizam as experiências leitoras escolares e não

escolares que articulam texto, corpo, som, imagem e tecnologia, além de incentivar a criatividade e a autoria dos adolescentes?

- A escola tem como um dos objetivos do processo de letramento a leitura literária e valoriza obras de autoria negra e indígena, de modo a ampliar repertórios culturais dos adolescentes?

3. Práticas de leitura, escrita e numeramento

Os multiletramentos – leitura, escrita, oralidade, numeramento e pensamento científico – são dimensões estruturantes das práticas pedagógicas. Essas práticas são compreendidas como direitos, e seu ensino é responsabilidade coletiva da gestão e do corpo docente, que se relaciona a todas as áreas do conhecimento. A perspectiva dos **letramentos de reexistência e letramentos negros** nos ajuda a reconhecer que os adolescentes chegam à escola com repertórios culturais, linguísticos e experiências que devem ser valorizados. Por isso, é importante analisar se as ações pedagógicas incorporam o trabalho com leis, direitos e indicadores sociais, bem como a articulação com coletivos culturais, comunidades, territórios, e suas realidades e identidades, e se as capacidades de linguagem como direito – que contribuem para o uso crítico das múltiplas linguagens – são reconhecidas e valorizadas.

Letramento de Reexistência

Conceito desenvolvido por Ana Lucia Silva Souza em diálogo com jovens do movimento Hip-Hop, que sistematiza as práticas de leitura, escrita e produção de sentidos construídas por sujeitos negros e periféricos em contextos de resistência. Parte da noção de que estudantes chegam à escola com saberes, linguagens e experiências que precisam ser reconhecidas e valorizadas nos processos educativos. Nessa perspectiva, o letramento vai além da norma padrão e envolve oralidade, música, cultura digital, corpo, território e identidade. Os letramentos de reexistência sustentam práticas pedagógicas que valorizam diferentes formas de falar, viver e produzir conhecimento, ampliando referências por meio de autoras e autores negros, indígenas e periféricos. Assim, contribuem para o enfrentamento do racismo e para a construção de uma educação com mais qualidade para todas as pessoas.

Referência para aprofundamento:

SOUZA, Ana Lucia Silva. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

Letramentos negros

Os letramentos negros são os usos sociais críticos da leitura e da escrita em contextos de agências de letramentos afro-brasileiros (casas de candomblé, movimento hip hop, agremiações do samba, jongo, congado, comunidades quilombolas, periferias, dentre outros), considerando ainda a genealogia dos letramentos africanos, o seu caráter antirracista e seus traços multissemióticos e multimodais a partir das cores, imagens, gestos, grafismos, sons que os constituem.

SANTOS, Henrique de Freitas (2022). *LETRAMENTOS NEGROS: O CORPO COMO SABER*. *Cadernos De Linguagem E Sociedade*, 23(2), 315–328. <https://doi.org/10.26512/les.v23i2.43499>

- As práticas de leitura, escrita e oralidade partem das experiências, identidades e territórios dos adolescentes?
- A escola propõe atividades que envolvam práticas de leitura, escrita e numeramento que incluam reflexão e interpretação de leis e documentos com foco na garantia de direitos, considerando as adolescências em sua complexidade?
- A escola promove parcerias com coletivos culturais, artistas, mestres da tradição oral e grupos comunitários para ampliar o repertório cultural dos estudantes?
- As capacidades de uso social da linguagem são reconhecidas como direito que fortalece o enfrentamento ao racismo, o pertencimento e a agência das adolescências?
- As ações educativas de ensino de leitura, escrita e numeração contemplam gêneros que mobilizam dados de pesquisa e indicadores sociais (como IBGE, SAEB e outros) para promover a compreensão crítica

sobre direitos, cidadania, e outras questões importantes para a vida em sociedade

4. Oralidade e interação

A oralidade é uma dimensão essencial da linguagem, que contribui diretamente para práticas de aprendizagem no processo de leitura, escrita e numeramento, e constituem o primeiro território do conhecimento pelo qual as pessoas interpretam, significam e partilham o mundo. Não é apenas o ato de falar, mas um campo de criação, memória e comunicação, que articula voz, corpo, gesto, entonação, silêncio e escuta. Na escola, reconhecer e valorizar a oralidade significa compreender que ela dinamiza o aprendizado e fortalece a construção da identidade, além de integrar práticas de fala e escuta em expressões verbais, corporais, gestuais e digitais, e reconhece que há muitas formas legítimas de dizer, escutar e se comunicar, especialmente as ligadas às experiências e conhecimentos de grupos historicamente silenciados, como povos indígenas, comunidades quilombolas, populações negras, periféricas, surdas e migrantes. Ao incluir a oralidade nas práticas pedagógicas, a escola se afirma como uma das agências de letramento, que promove a interação entre diferentes linguagens em intercâmbio e convergência, como as tecnologias ancestrais — canto, corpo e ritmo — e as tecnologias digitais, como vídeos, *podcasts* e mídias sociais. A oralidade é compromisso de toda a equipe docente e uma prática transversal que favorece protagonismo, escuta ativa, construção coletiva do conhecimento, justiça curricular e antirracismo, e assim fortalece a autoestima, a confiança e o pertencimento dos estudantes.

Língua materna e língua materna indígena

Língua materna e língua materna indígena: A Constituição Federal de 1988 reconhece os direitos dos povos indígenas à sua organização social, línguas, crenças e tradições, assegurando também o uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem na educação escolar. Em consonância com esse princípio, a Resolução CNE/CEB nº 3/1999 estabelece que a educação escolar indígena deve ser específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, orientada pela valorização das línguas maternas, dos conhecimentos tradicionais e das práticas socioculturais de cada povo, garantindo, no campo pedagógico, os direitos linguísticos e culturais previstos na Constituição.

A Base Nacional Comum Curricular também reconhece a língua materna como elemento fundamental dos processos de socialização, pertencimento cultural, constituição das identidades e práticas de linguagem. No caso das populações indígenas, a BNCC reafirma o direito ao uso e à valorização das línguas maternas nos processos educativos, em articulação com práticas interculturais, bilinguismo e preservação dos conhecimentos tradicionais.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3/1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999. Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 63. Disponível em: BNCC oficial em PDF. Acesso em: 7 maio 2026.

Pretuguês

Para pensarmos a língua materna em uma outra perspectiva antirracista e também para pensarmos nos usos da linguagem em comunidades tradicionais e quilombolas podemos acionar o conceito de pretuguês. O Pretuguês refere-se ao processo de africanização do português falado no Brasil, constituído pelas contribuições linguísticas, culturais e históricas de povos africanos, especialmente de matrizes banto. Conforme Lélia Gonzalez, a língua portuguesa no Brasil formou-se em interação com as experiências da diáspora africana, incorporando marcas fonéticas, rítmicas, semânticas e culturais que expressam modos de ser e de pensar afro-brasileiros. Nesse processo, mulheres negras, especialmente aquelas vinculadas ao cuidado e à socialização das crianças, desempenharam papel central na transmissão dessas referências linguísticas e culturais. O pretuguês, portanto, ultrapassa a dimensão estritamente linguística e evidencia a presença negra na constituição da cultura brasileira, historicamente invisibilizada por ideologias de branqueamento e perspectivas eurocêntricas que desvalorizam as contribuições africanas para a língua e para a identidade nacional brasileira. (GONZALEZ, 1988, p. 70-71).

Referência para aprofundamento:

Lélia Gonzalez. Racismo e Sexismo na Sociedade Brasileira. 1988

Corpo território

Corpo território – conforme as reflexões de Eduardo Oliveira Miranda, compreende o corpo como território vivo de experiências históricas, sociais, culturais e políticas, atravessado por relações de poder como o racismo, o colonialismo e as desigualdades. Nessa perspectiva, o corpo ultrapassa sua dimensão biológica e individual e afirma-se como espaço de memória, resistência, criação e produção de saberes. Por meio da dança, da oralidade, da performance e de outras práticas culturais e educativas, os sujeitos produzem conhecimentos inscritos no próprio corpo, fortalecendo identidades, pertencimentos e modos de existência historicamente deslegitimados pelas epistemologias eurocentradas. O corpo-território, portanto, possibilita compreender práticas educativas que emergem das experiências comunitárias, culturais e ancestrais, reconhecendo os afetos, as vivências e os territórios como dimensões centrais dos processos de aprendizagem e da construção de sentidos, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e raciais.

Eduardo Oliveira Miranda. Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020

Racismo linguístico

Refere-se aos processos históricos, sociais e discursivos pelos quais a linguagem participa da produção, naturalização e reprodução do racismo, desvalorizando modos de falar, repertórios culturais e formas de expressão associados, sobretudo, às populações negras. Conforme Gabriel Nascimento, a língua não é neutra, pois carrega relações de poder que definem quais usos da linguagem são legitimados e quais sujeitos são silenciados, inferiorizados ou estigmatizados. Na área de Língua Portuguesa da Educação Básica, essa perspectiva contribui para reconhecer e enfrentar práticas pedagógicas que reforçam preconceitos linguísticos e invisibilizam saberes negros, possibilitando o desenvolvimento de práticas de ensino antirracistas, críticas e comprometidas com a valorização da diversidade linguística e cultural.

Gabriel Nascimento. Racismo linguístico. In: Doris Cristina Vicente da Silva Matos; Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa (org.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022. ISBN 978-65-5637-379-9.

- A escola reconhece e insere nas ações didáticas a oralidade como forma legítima de expressão, aprendizagem e aspecto fundamental para o processo de letramento das adolescências na produção de conhecimento em todas as áreas do currículo?
- A escola incentiva a aprendizagem, uso e circulação de gêneros orais, como expressões das culturas e dos territórios dos estudantes, tais como: *rap*, *cordel*, *samba*, *capoeira*, *cantigas*, *rezas*, *contação de histórias* e outros?
- As práticas de oralidade que ocorrem na escola contam com acessibilidade comunicacional, incluindo libras, leitura labial, *braile*, *gestualidades* e outras linguagens multimodais?
- A escola promove espaços de diálogo intergeracionais e interculturais que envolvam famílias, mestres da tradição oral, *griots*, artistas e contadores de histórias da comunidade?
- As produções orais dos estudantes – falas, apresentações, vídeos, áudios, *performances* – são valorizadas, registradas e socializadas como parte do processo de aprendizagem e de produção de conhecimento individual e coletivo?
- A oralidade é trabalhada de modo a promover autoestima, confiança em diferentes contextos comunicativos, dentro e fora da escola, com foco intencional na autonomia para a busca e garantia de direitos?

Griot

“Quando um ancião morre, é como se uma biblioteca inteira se incendiasse”, afirmou Amadou Hampâté Bâ ao destacar a oralidade como fundamento da preservação e circulação de saberes em sociedades africanas. Nessa perspectiva, os griots — ou djélis — ocupam papel

educativo central, atuando como guardiões da memória coletiva e mediadores culturais responsáveis pela transmissão intergeracional de conhecimentos, valores, histórias e princípios éticos por meio da palavra, da escuta e da performance. Mais do que narradores, constituem-se como referências formativas e intelectuais que ensinam, orientam e produzem conhecimento a partir de matrizes africanas de aprendizagem, sustentando formas próprias de educação e construção do saber para além dos modelos ocidentais centrados na escrita.

Referências para aprofundamento:

Amadou Hampâté Bâ. A tradição viva (em: História Geral da África, UNESCO).

UNESCO. História Geral da África, vol. I.

5. Mundo digital e multimídias

Trabalhar com multiletramentos significa reconhecer que a leitura e a escrita estão no mundo em múltiplas linguagens – verbal, visual, sonora, corporal e digital. A escola que se abre para essas formas de expressão integra tecnologias de modo crítico e criativo, e incentiva os adolescentes a produzirem conhecimento, e não apenas a consumi-lo. Vídeos, blogs, podcasts e produções multimodais tornam-se ferramentas de leitura, autoria e reflexão sobre o mundo. Além disso, o debate sobre racismo digital e desigualdades de acesso é essencial para garantir a inclusão e o uso ético das mídias. Os multiletramentos que incentivam o letramento digital, quando constituídos por valores de colaboração e justiça social, fortalecem a autonomia e criticidade da comunidade escolar.

- As ações didáticas articulam diferentes linguagens – verbal, visual, sonora, corporal e digital – nas atividades cotidianas?
- As tecnologias digitais são integradas às práticas de leitura, escrita e numeramento de forma crítica, ética e criativa?
- Os estudantes produzem e compartilham conteúdos digitais autorais – vídeos, *podcasts*, *blogs*, narrativas visuais – como forma de expressão e aprendizagem?

- A escola debate sobre o **racismo digital**, as desigualdades de acesso e as possibilidades de uso emancipador das tecnologias?
- O acesso as mídias digitais é planejado em todas as disciplinas para fortalecer o pensamento crítico, a autoria e a construção coletiva do conhecimento?

6. Avaliação

Avaliar aprendizagem é monitorar o processo, em cada etapa, percurso do planejamento, estrutura e ações da escola. Para isso, é crucial que, a despeito dos desafios, o acompanhamento pedagógico seja contínuo, colaborativo e inclusivo, e que respeite os tempos, modos e linguagens da própria comunidade escolar. Isso envolve, inclusive, olhar com atenção para as singularidades de aprendizagem, reconhecer as diferentes expressões linguísticas e culturais, e valorizar as produções que emergem dessa diversidade como parte do processo formativo. Um acompanhamento que prioriza o diálogo contribui para a construção de uma escola que valoriza a própria trajetória, reconhece desafios, avanços, mantém os processos de ensino-aprendizagem de maneira plural, democrática, horizontal. É fundamental que a avaliação e o acompanhamento das aprendizagens ocorram de modo coletivo e interdisciplinar, com participação de todos os professores/as. O olhar conjunto sobre o desenvolvimento dos estudantes permite identificar necessidades e planejar intervenções, de modo a garantir o direito à aprendizagem em todas as dimensões: linguística, matemática, científica e social.

- Há acompanhamento pedagógico atento às singularidades de aprendizagem e aos processos de recomposição, com estratégias inclusivas e colaborativas?
- O acompanhamento prioriza o diálogo, o acolhimento e a escuta sensível, de modo a evitar comparações e valorizar o percurso individual de cada estudante?
- A escola compartilha a responsabilidade com todos os docentes e a equipe escolar pelo desenvolvimento do processo de letramento e numeramento das e dos estudantes?

Dimensão 4 – Participação e gestão escolar democrática

A gestão democrática foi definida como princípio na Constituição Federal de 1988 por ser compreendida como uma das condições fundamentais para a garantia do direito à educação com qualidade social, isto é, um projeto educacional comprometido com a afirmação da vida, com a democracia e com a educação entendida como bem coletivo, cultural e político.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a gestão escolar tem o papel de assegurar que todas as pessoas e grupos que compõem a comunidade escolar — estudantes, famílias, profissionais da educação, conselhos, organizações do território e poder público — participem ativamente das decisões que orientam a vida escolar. Para tanto, é essencial garantir o acesso público às informações, tanto nos espaços físicos (murais, reuniões, assembleias) quanto nos ambientes virtuais (*blogs*, redes sociais, grupos institucionais e portais).

Qualidade social da educação

A qualidade social da educação refere-se a uma concepção de qualidade que vai além de resultados em provas e indicadores quantitativos, compreendendo a educação como um direito social. Sua consolidação no Brasil ocorre a partir do final dos anos 1980 e ao longo dos anos 1990, em diálogo com o processo de redemocratização e com a ampliação do acesso ao ensino fundamental, tendo como marco a Constituição Federal de 1988, que afirma a educação como direito de todos.

Nessa perspectiva, garantir qualidade implica assegurar equidade, justiça e atenção às diferentes realidades dos estudantes, reconhecendo que a educação deve estar orientada ao bem comum, no presente e para as próximas gerações. Trata-se de um projeto que ultrapassa o desempenho escolar e se vincula à construção de uma sociedade mais justa, democrática e capaz de se sustentar ao longo do tempo, por meio da valorização da vida, da diversidade e das condições que tornam possível a participação plena de todos e todas.

Os processos de participação e de gestão escolar articulam-se diretamente à dimensão pedagógica, pois fortalecem as aprendizagens das adolescências, a construção da autonomia e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Participar e gerir democraticamente significa manter canais permanentes de escuta e de construção compartilhada das decisões. Isso envolve criar e sustentar espaços de diálogo, assembleias escolares, grêmios estudantis e conselhos atuantes, que possibilitem a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, o aproveitamento dos recursos e os resultados educacionais.

A participação é parte essencial desse processo, pois a comunidade age para compreender e decidir de forma coletiva sobre a aplicação dos recursos, a definição das prioridades e os caminhos a serem percorridos para alcançar os objetivos estabelecidos no projeto político-pedagógico.

O compromisso com a gestão democrática requer também diálogo com o território e atuação em rede. A escola precisa estabelecer parcerias intersetoriais com serviços públicos e organizações locais – como Centro de Referência de Assistência Social e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Cras, Creas), Conselhos Tutelares, unidades de saúde e universidades – para ampliar suas condições de cuidado, proteção e aprendizagem integral.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é igualmente importante que as escolas busquem um diálogo contínuo entre secretarias estaduais e municipais de educação, de modo a compartilhar políticas, práticas e ferramentas voltadas ao respeito e ao acolhimento das diferenças, especialmente com estratégias focadas nas transições vivenciadas pelos adolescentes, tanto entre etapas de ensino quanto na passagem de uma escola para outra. Essa articulação fortalece a continuidade dos vínculos, a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A análise dos indicadores educacionais (como Ideb, taxas de evasão, abandono e distorção idade-série) deve ocorrer de modo contextualizado e crítico, considerando as desigualdades de gênero, raça, território e condição socioeconômica que impactam as trajetórias escolares, bem como as potências dos territórios e as estratégias comunitárias de vida. O uso reflexivo desses dados permite à comunidade escolar identificar causas, planejar intervenções pedagógicas, propor ações voltadas à equidade e à melhoria da aprendizagem, e celebrar as conquistas coletivamente.

1. Comunicação participativa e democratizada

A comunicação participativa e democratizada corresponde à garantia de que as informações sobre a vida escolar circulem de forma acessível e transparente entre todos os segmentos da comunidade. Mais do que informar, trata-se de promover diálogo e corresponsabilização, para que estudantes, famílias e profissionais tenham condições de compreender, acompanhar as decisões e os processos institucionais e influir neles. Nesse intuito, é importante que as escolas diversifiquem seus canais de comunicação, com articulação entre meios presenciais e digitais para ampliar o acesso e a participação. A transparência na divulgação de decisões, atas e aproveitamento de recursos, bem como a construção coletiva do planejamento, fortalece o controle, o acompanhamento e o vínculo com a comunidade.

- A gestão da escola assegura que as informações sobre os principais acontecimentos, decisões e processos institucionais circulem de forma objetiva, acessível e transparente entre famílias, professores/as, demais profissionais da escola, estudantes, representantes do Conselho Escolar e outros membros da comunidade escolar?
- O planejamento para o aproveitamento dos recursos da escola é construído coletivamente, com a participação do Conselho Escolar e dos demais segmentos da comunidade?
- A escola adota ferramentas digitais (*site*, *blog*, redes sociais, *podcasts*, aplicativos de mensagens) para ampliar o diálogo com estudantes e famílias?
- As atas e resoluções dos Conselhos Escolares e de outras instâncias participativas são amplamente divulgadas em meios físicos e virtuais?
- Há ações de formação para o acesso ético e responsável das mídias digitais, para fortalecer a comunicação democrática e o protagonismo dos adolescentes?

2. Conselhos escolares atuantes e participativos

Os Conselhos Escolares são instâncias fundamentais para a efetivação da gestão democrática, pois possibilitam a participação direta dos diferentes segmen-

tos da comunidade escolar nos processos de decisão, acompanhamento e avaliação da vida escolar. Para que cumpram esse papel, é essencial que os Conselhos sejam constituídos de forma representativa e paritária, contem com normas de funcionamento bem definidas e conhecidas por todos e promovam reuniões periódicas, amplamente divulgadas. A formação dos conselheiros e conselheiras é outro aspecto central, pois qualifica a participação e amplia as possibilidades de influência nas decisões. Além disso, a transparência na divulgação das deliberações e sua incorporação aos processos de planejamento e avaliação escolar são condições para que o Conselho Escolar se afirme como espaço efetivo de participação e de fortalecimento da gestão democrática.

- A escola tem um Conselho Escolar instituído e atuante? Caso não exista, há planejamento para sua criação?
- O Conselho Escolar é formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (estudantes, famílias, profissionais da educação e equipe gestora) e tem composição paritária entre trabalhadores/as da escola e representantes da comunidade?
- O Conselho Escolar tem normas de funcionamento e cronograma de reuniões (Assembleias) definidas e conhecidas por todos?
- Os Conselheiros recebem formação (cursos, participação em seminários, entre outros) para exercer sua função ?
- As decisões do Conselho são divulgadas de forma transparente e consideradas nos processos de planejamento e avaliação escolar?

3. Participação de estudantes, famílias e comunidade

A participação de estudantes, famílias e comunidade é o que dá vida à gestão democrática no cotidiano da escola. Isso significa ir além de convidar para reuniões: é criar condições reais para que estudantes possam se expressar, propor ideias e participar das decisões, e para que famílias e comunidade se sintam parte da escola. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, essa escuta ganha ainda mais importância, já que envolve reconhecer as adolescências em suas experiências, interesses e formas próprias de participação. Para isso, é fundamental garantir espaços de diálogo que não sejam apenas formais, mas que gerem respostas, encaminhamentos e mudanças concretas.

- A escola conta com grêmio estudantil ou outros coletivos de estudantes que participam da tomada de decisões e promovem atividades de protagonismo?
- A escola organiza encontros e reuniões com as famílias em horários e formatos que facilitem a participação de todos, inclusive aos finais de semana, quando necessário?
- Existem espaços e momentos de escuta ativa para estudantes, famílias e comunidade, com devolutivas e encaminhamentos concretos? A escola oportuniza informações e promove espaços de diálogo com famílias, educadores/as e demais profissionais sobre os processos de transição entre etapas ou escolas, e debate seus objetivos, desafios e estratégias de acolhimento?
- A escola promove ações conjuntas com o território – campanhas, eventos, projetos – em parceria com serviços públicos (Cras, Creas, Conselho Tutelar, unidades de saúde) e organizações da sociedade civil?
- A escola mantém-se aberta (biblioteca, quadras, pátio, laboratórios) para a comunidade escolar?

O Guia “Escuta das Adolescências” (SEB/MEC, 2024) propõe metodologias participativas para fortalecer a escuta ativa e qualificada de adolescentes nos espaços escolares. O material apresenta princípios, estratégias e roteiros que ajudam escolas a planejar atividades de diálogo e participação com estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

O roteiro pode servir como referência para o desenvolvimento de atividades de escuta, assembleias estudantis, consultas e grupos de diálogo, contribuindo para que as escolas construam práticas democráticas, acolhedoras e coerentes com os direitos e as experiências das juventudes.

O guia completo está disponível no portal do MEC:

<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/05/escuta-das-adolescncias-guia.pdf>

4. Transições e acolhimento das adolescências

Os momentos de transição entre etapas, como a passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais e, depois, para o Ensino Médio, são marcados por expectativas, dúvidas e, muitas vezes, inseguranças. Por isso, é importante que a escola esteja atenta a esses processos, e que crie espaços de orientação e acolhimento que ajudem os estudantes a compreender o que muda, o que permanece e como podem se organizar nesse novo momento. Acolher bem também é garantir que ninguém se sinta perdido ou sozinho nessa passagem, além de incentivar a permanência e a continuidade dos estudos, um dos grandes desafios atuais. Algumas estratégias podem fazer muita diferença, como promover encontros de conversa, criar ações de mentoria entre estudantes e incentivar que aqueles que já conhecem a escola para que apoiem quem está chegando, o que fortalece vínculos e o sentimento de pertencimento.

- A escola promove encontros de orientação para estudantes que estão fazendo a transição entre diferentes etapas do ensino, como dos Anos Iniciais para os Anos Finais e dos Anos Finais para o Ensino Médio?
- A escola implementa programas ou ações de mentoria entre estudantes, conecta aqueles/as mais experientes aos/as que estão ingressando em novas etapas escolares, de modo a favorecer o acolhimento, a adaptação e o sentimento de pertencimento durante o processo de transição?
- A gestão da escola propõe e conduz processos de revisão dos documentos institucionais, especialmente do Projeto Político-Pedagógico, de modo a incluir de forma transversal, interdisciplinar e sistêmica a Educação das Relações Étnico-Raciais e outros temas relacionados aos marcadores sociais da diferença?

5. Acesso, compreensão e uso dos indicadores educacionais da escola e das redes de ensino

Os dados sobre a escola, como, por exemplo, o Ideb e outros indicadores do município e do estado, podem ser uma importante oportunidade para que a comunidade compreenda melhor a realidade educacional e construa um olhar mais analítico sobre ela. No entanto, esse exercício só faz sentido quando todos conseguem acessar e compreender essas informações. Não basta divulgar

números ou *rankings*: é preciso traduzir, explicar e conversar sobre eles com estudantes, famílias e profissionais. Quando a escola abre espaço para discutir esses dados coletivamente, surgem perguntas importantes e a possibilidade de construir respostas em conjunto. Olhar para os indicadores dessa forma, considerando as desigualdades que atravessam a realidade dos estudantes, ajuda a tomar decisões mais fundamentadas. Assim, os dados passam a apoiar o planejamento, orientar ações para fortalecer as aprendizagens e contribuir para que todos tenham melhores condições de permanecer estudando.

- A comunidade escolar é informada e compreende os principais indicadores educacionais produzidos pelo Inep, Ministério da Educação ou pelas Secretarias de Educação sobre o desenvolvimento da escola e da rede da qual faz parte, tais como (Ideb, taxas de evasão, abandono, distorção idade-série, desempenho nas avaliações)?
- Os indicadores são divulgados de forma acessível (murais, redes sociais, reuniões, painéis digitais)?
- A escola promove momentos formativos com a comunidade escolar para discutir o significado e o impacto dos indicadores na vida dos/as estudantes e planejar, de forma participativa, ações de melhoria que assegurem o direito à educação de qualidade para todos/as?
- A escola promove análise contextualizada dos indicadores (Ideb, fluxo, evasão, distorção idade-série), considerando as desigualdades de gênero, raça, etnia, território e condição socioeconômica, e orienta a tomada de decisões voltadas à equidade?
- Os dados das avaliações internas e externas, assim como outros indicadores educacionais, subsidiam o planejamento, os planos de ação e as estratégias pedagógicas voltadas à recomposição e ao fortalecimento das aprendizagens?

6. Gestão financeira participativa

- A escola recebe e gerencia repasses financeiros de programas como o PDDE e outros fundos públicos?
- A gestão da escola assegura que as informações sobre o aproveita-

mento dos recursos, a prestação de contas e as principais atividades e decisões sejam apresentadas, discutidas e divulgadas de forma participativa e acessível à comunidade escolar, em murais, reuniões, conselhos e canais digitais?

- As decisões sobre investimentos priorizam as necessidades pedagógicas e estruturais identificadas coletivamente?
- Há alocação de recursos específicos voltados ao fortalecimento das relações étnico-raciais e ao enfrentamento de todas as formas de discriminação, como o racismo, o sexismo, a LGBTQIAP+fobia e o capacitismo?

O **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)** consiste na destinação anual de recursos financeiros em caráter suplementar repassados às escolas participantes para que atendam suas necessidades prioritárias, garantindo seu funcionamento e melhorias na infraestrutura física e pedagógica, incentivando a autogestão escolar, assim como o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social.

<https://www.gov.br/mec/pt-br/pdde>

Interseccionalidade:

O conceito de interseccionalidade foi cunhado pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw, em 1989, como uma ferramenta destinada a superar a invisibilidade jurídica das múltiplas dimensões da opressão, destacando que nos EUA as mulheres negras estavam expostas à violência e discriminação por motivos de raça e gênero e, acima de tudo, buscou criar categorias jurídicas concretas para enfrentar a discriminação em múltiplos e variados níveis. No Brasil, intelectuais como Lélia Gonzáles e Sueli Carneiro aprofundaram a análise de como a realidade de desigualdade, o racismo e a discriminação produzem uma realidade de exclusão específica que diferencia, por exemplo, a inserção social das mulheres negras em relação à das mulheres brancas

Indique Infantil 2026, p. 72

Dimensão 5 – Formação e condições de trabalho da equipe escolar

A qualidade da educação depende do compromisso, da valorização e das condições de trabalho de todos os profissionais que atuam na escola. De acordo com a base na Lei Nº 14.817/2024, que estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, cada pessoa, seja ela professora, gestora, coordenadora ou funcionária da limpeza, merendeira, inspetora, auxiliar, técnica e estagiária é parte essencial na construção de um ambiente educativo mais democrático.

No Ensino Fundamental II, especialmente no contexto das adolescências, é fundamental que a equipe escolar trabalhe de forma colaborativa, aberta ao diálogo e às novas linguagens, e reconheça que educar vai muito além da transmissão de conteúdos: é também aprender junto, coletivamente.

Garantir formação inicial e continuada de qualidade é essencial para que os profissionais possam acompanhar e se manter atualizados quanto às transformações sociais, culturais, tecnológicas e pedagógicas. Essas formações podem abordar temas como: educação antirracista e anticapacitista, relações étnico-raciais, diversidade de gênero e sexualidade, tecnologias digitais e saúde mental.

Além da formação, é importante promover condições dignas de trabalho: estabilidade, tempo para planejamento e estudo, espaços de troca e suporte emocional, infraestrutura adequada e remuneração justa. Uma escola que valoriza seus profissionais investe em sua formação, reconhece sua capacidade e que o trabalho coletivo é o que sustenta o aprendizado e o bem-estar da **comunidade escolar**, principalmente dos estudantes.

Comunidade escolar: Conjunto de pessoas que participam da vida da escola, incluindo estudantes, famílias, profissionais da educação e demais atores do território. Envolve relações de convivência, participação e corresponsabilidade na construção de um ambiente educativo democrático, inclusivo e comprometido com a garantia do direito à educação.

1. Formação continuada da equipe escolar

Garantir formação continuada de qualidade é essencial para que os profissionais possam acompanhar e se manter atualizados quanto às transformações sociais, culturais, tecnológicas e pedagógicas. Essas formações podem abordar temas como: educação antirracista e anticapacitista, relações étnico-raciais, diversidade de gênero e sexualidade, tecnologias digitais e saúde mental.

- A escola garante tempo de trabalho coletivo e estudo na jornada docente, conforme a legislação vigente?³
- Toda a equipe de servidores e trabalhadoras/es contratadas/os têm formação adequada e atualizada para o exercício de suas funções?
- A escola promove espaços formativos que envolvam todas as pessoas educadoras (profissionais de apoio, voluntários, docentes e gestão) para ampliar horizontalmente a qualificação profissional?
- A escola garante horários de reuniões pedagógicas como espaços de reflexão crítica e partilha de práticas entre docência, coordenação e supervisão pedagógica?
- As reuniões pedagógicas são previamente agendadas e constam no calendário letivo, com cumprimento de horário, e são valorizadas como momentos de formação e integração da equipe?

2. Suficiência e estabilidade da equipe escolar

A garantia da estabilidade da equipe escolar de profissionais da educação é condição importante para a continuidade e qualidade do processo educativo. A presença estável de professores/as, gestores/as e profissionais de apoio escolar fortalece vínculos, consolida práticas pedagógicas e favorece o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. A estabilidade da equipe possibilita a construção de projetos coletivos consistentes, a partilha de saberes e o

3. Lei 14.817/2024 Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14817.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

acompanhamento mais próximo das trajetórias dos estudantes, o que contribui para o desenvolvimento integral e para a consolidação da identidade da escola.

- A escola dispõe de profissionais das áreas de ensino, como corpo docente: coordenação pedagógica, professores/as, psicopedagogos/as, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, orientadores/as educacionais, com diferentes especializações, suficientes para promoção da interdisciplinaridade e bom funcionamento, de modo a garantir o trabalho colaborativo?
- A escola dispõe de equipe gestora: direção, vice-direção, coordenação, supervisão, pessoal de secretaria, suficiente para o bom funcionamento administrativo e de gestão, de modo a garantir o trabalho colaborativo?
- A escola dispõe de quadro de equipe de apoio escolar: merendeiras, agentes de portaria, agentes de limpeza, serviços gerais, inspetores/às suficientes para o bom funcionamento da unidade, de modo a garantir o trabalho colaborativo?

3. Assiduidade da equipe escolar

A presença e a pontualidade da equipe escolar, direção, corpo docente e equipe de apoio são fundamentais para a execução e manutenção das atividades educativas. A presença expressa compromisso coletivo com o direito à educação de qualidade, atenção e cuidado com a comunidade escolar. Garantir esse compromisso requer diálogo, corresponsabilidade e planejamento conjunto, para que o funcionamento da escola não seja comprometido nem gere sobrecarga a quem está presente. É igualmente importante que a escola reconheça o direito ao afastamento por quaisquer situações de qualificação profissional, saúde física ou mental, práticas religiosas, licenças legais ou sobrecarga de trabalho, assegure o respeito e iniba o julgamento por parte da equipe. Construir uma gestão democrática pressupõe que a assiduidade e o engajamento da equipe escolar sejam acompanhados e discutidos de forma transparente, com participação de estudantes e familiares, para fortalecer o sentimento de pertencimento e reconhecimento mútuo entre todas as pessoas da comunidade.

- A escola dispõe de fluxos de integração e práticas de acolhimento para novos profissionais: efetivos, temporários e/ou substitutos?

- Existem ações planejadas para reduzir a rotatividade docente, e assim fortalecer vínculos, em especial, entre equipe escolar: gestão, corpo docente, profissionais de apoio escolar, estudantes e familiares?
- A escola, anual ou semestralmente, acompanha e discute as mudanças e substituições de docentes e demais profissionais da unidade, com participação da comunidade escolar, incluindo familiares, nas discussões?
- A escola planeja e/ou adota estratégias de apoio a docentes em casos de licença ou afastamento, e garante o direito previsto na Lei nº 14.817/24?
- Os casos de afastamento por motivos de saúde física, mental, espiritual são tratados com atenção, de modo a assegurar o direito ao cuidado e o respeito ao licenciamento/afastamento?
- A escola promove e/ou incentiva momentos formativos para toda a equipe, garante a leitura e o debate de documentos e legislações que asseguram o cumprimento direito à Educação para as relações de gênero, sexualidade e diversidade, como determina o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual (Lei nº 14.214/2021), o uso do nome social (Decreto nº 8.727/2016 e Parecer nº 14/2017)?

Vários estados também criaram suas próprias leis, como a do Distrito Federal (Lei Complementar nº 1.032/2024) que prevê licença para servidoras públicas, e a de Minas Gerais (Lei nº 23.904), que garante a distribuição em escolas públicas, prisões e centros de acolhimento.

Nome social – Âmbito Escolar: O Conselho Nacional de Educação (CNE) expediu o Parecer nº 14/2017, regulamentando o uso do nome social nos registros escolares da educação básica.

– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, no seu art. 3º, assinala que dentre os “princípios e fins da educação” fulguram:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;"

Link: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=72921-pcp014-17-pdf&category_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192

- A escola promove e/ou incentiva momentos formativos, para garantir a leitura e o debate de documentos e legislações que asseguram o direito à Educação Especial Inclusiva, incluindo, conforme o Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para: estudantes com deficiências (Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência); Atenção Especial à Pessoa com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ou transtorno de espectro autista, e garante acompanhamento específico conforme a Lei nº 14.254/2021), bem como de altas habilidades e/ou superdotação conforme Lei nº 13.234/15, e assegura o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino?

Lei Nº 14.254/21: Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm

4. Conforto e bem-estar

A qualidade da educação também está profundamente relacionada às condições de estudo e trabalho, e garantir condições estruturais adequadas é parte essencial da valorização dos profissionais da educação. A qualidade do trabalho escolar também depende de um ambiente físico seguro, confortável e acessível, que favoreça o planejamento, o estudo e o convívio. Condições dignas de trabalho envolvem desde infraestrutura com salas bem ventiladas e iluminadas, materiais e equipamentos disponíveis, até os próprios aspectos organizacionais como jornada adequada, estabilidade, plano de carreira e remuneração justa. Investir na estrutura, para proporcionar bem-estar dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, é reconhecer que o cuidado com quem educa é também cuidado com a aprendizagem dos estudantes e com a qualidade social da escola pública.

- A escola conta com ambiente físico (tamanho da escola, organização espacial de ambientes – direção, secretária, salas de aula, refeitório, quadra, laboratórios, banheiros – que favorecem o conforto, a segurança e o bem-estar da comunidade escolar, sobretudo de sua equipe?
- A escola conta com sala dos professores/as com condições adequadas de ventilação, iluminação, conforto térmico, mobiliário apropriado e materiais de apoio (papelaria, informática, acesso à internet)?
- A escola dispõe de espaços de apoio e higiene (como banheiro com chuveiro, armários, área de descanso ou refeitório) para profissionais que permanecem longos períodos no local de trabalho?
- Na escola há salas de aula com condições adequadas de tamanho, ventilação, iluminação, conforto térmico, mobiliário apropriado?
- Há materiais e recursos pedagógicos suficientes (giz, pincel, apagadores, lousa, livros, jogos, mapas, TV, som, projetor, multimídia, computadores e acesso à internet) que garantam o exercício pleno das funções docentes e de apoio?

5. Clima, valorização e saúde mental

O clima institucional da escola, e a saúde física e mental de sua equipe são dimensões fundamentais para a qualidade da educação. A promoção de um ambiente saudável na escola implica reconhecer que o cuidado com quem educa, lecionando ou fazendo a escola funcionar, também é parte do direito à qualidade da educação de quem aprende.

Para que a escola possa garantir um ambiente de trabalho equilibrado, é importante criar condições de escuta, diálogo e apoio mútuo, de modo a fortalecer os vínculos entre docentes, gestão e profissionais de apoio escolar. Isso exige reconhecer e enfrentar os fatores que produzem sofrimento como racismo, machismo, sexismo, capacitismo, violências, xenofobia, discriminação, insegurança, sobrecarga, desvalorização e/ou condições precárias de trabalho para criar planos de ação diante dessas situações e atuar preventivamente com políticas de valorização e cuidado coletivo.

A construção de um clima de bem-estar e respeito está amparada em marcos

legais e princípios éticos que afirmam o direito à dignidade, à integridade e à equidade nas relações escolares.

- Lei nº 14.817/2024, que estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública;
- Lei nº 7.716/1989 e Lei nº 14.532/2023, que tipificam o racismo e a injúria racial como crimes, inclusive em suas formas religiosas e institucionais;
- Lei nº 12.288/2010 — Institui o Estatuto da Igualdade Racial.
- Respeito aos dias de resguardo religioso e as práticas de fé da comunidade escolar, conforme direito constitucional à liberdade religiosa (art. 5º, VI da CF/1988)
- Lei nº 14.164/2021, que inclui conteúdos sobre prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher;
- Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), que orienta ações educativas de enfrentamento à violência de gênero;
- e a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), que assegura igualdade de oportunidades, acessibilidade e respeito às pessoas com deficiência.

Os marcos legais exigem que a escola seja um espaço livre de racismo, sexismo, LGBTfobia, capacitismo, etarismo e qualquer forma de discriminação ou violência física ou simbólica. Promover o bem-estar e a saúde mental da equipe significa cuidar da dimensão de humanidade do trabalho educativo: respeitar o direito ao descanso, valorizar a trajetória de cada profissional, valorizar as diferenças e criar condições para integração entre as pessoas que constituem a comunidade escolar.

- A escola promove ações sistemáticas de cuidado e escuta entre os profissionais de todos os segmentos, com espaços regulares para dialogar sobre o ambiente de trabalho?
- A escola acompanha e avalia o clima institucional coletivamente, de modo a favorecer o diálogo, a mediação de conflitos e a corresponsabilidade da comunidade escolar?
- A escola promove momentos de convivência, celebração, valorização individual e coletiva, com reconhecimento por conquistas e realizações, bem como premiações ou datas comemorativas, de modo a fortalecer vínculos e pertencimento?
- A escola reconhece e celebra as trajetórias e conquistas dos profissionais, promovendo homenagens, incentivos à formação continuada e ações de valorização pública?
- A escola se preocupa em identificar e reconhecer sinais de esgotamento ou adoecimento físico, mental ou emocional, e oferecer apoio adequado à equipe escolar, além de orientar o encaminhamento para rede de saúde, quando necessário?
- A escola promove espaços formativos e ações sobre saúde integral, autocuidado e prevenção do estresse no ambiente escolar?
- A escola respeita e assegura a autonomia e integridade física e intelectual do corpo docente no espaço escolar? Previne e combate possíveis tiranias, imposições, violências, perseguições, de agentes externos em relação às práticas pedagógicas?
- A escola assegura um ambiente que combata violências e violações, com protocolos para enfrentamento e prevenção ao capacitismo em consonância com a legislação vigente (LBI, Estatuto da Pessoa com Deficiência)?
- A equipe escolar conhece, aplica e acompanha os protocolos e fluxos institucionais e burocráticos de denúncia, escuta e encaminhamento em qualquer um desses casos?
- A escola garante condições de trabalho em termos de jornada e remuneração que consideram o equilíbrio entre vida profissional e pessoal?

Dimensão 6 – Acesso, permanência e conclusão com equidade

Garantir aos estudantes o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos na escola é um compromisso ético e político indissociável do direito à educação. Esse compromisso não se limita à matrícula, mas envolve assegurar condições para que cada estudante aprenda, se reconheça como sujeito de direitos e construa trajetórias educativas significativas.

Acesso e permanência escolar

Na perspectiva dos indicadores educacionais utilizados pelo Inep, por exemplo, o acesso refere-se às condições de atendimento e matrícula da população em idade escolar, enquanto a permanência pode ser acompanhada por meio de dados de frequência, rendimento, abandono, reprovação, distorção idade-série e trajetória escolar. Esses indicadores ajudam a escola e as redes de ensino a identificar quais estudantes estão fora da escola, quais têm sua trajetória interrompida ou marcada por retenções, e quais condições precisam ser enfrentadas para garantir o direito à educação com equidade.

Um dos grandes desafios das escolas é compreender as múltiplas dimensões que interferem na permanência e fluxo escolar: condições materiais, trajetórias familiares, organização do tempo e do território, experiências de discriminação e vínculos estabelecidos com a comunidade escolar. Perguntas como: *Quem são os estudantes que mais faltam? Quem enfrenta maiores dificuldades de aprendizagem? Quais barreiras impedem o acesso cotidiano à escola?* ajudam a direcionar a escuta, ampliar a compreensão dos problemas e a formular respostas coletivas.

Compreender as causas das faltas, da defasagem, do abandono e da evasão escolar requer deslocar o olhar do estudante individual para o conjunto de fatores institucionais, pedagógicos e sociais que condicionam o acesso, a permanência e o pertencimento. Isso implica acionar redes de proteção, dialogar com as famílias, conhecer o território e construir práticas pedagógicas que acolham as diferenças e assegurem equidade.

Abandono e evasão escolar

Embora os termos abandono escolar e evasão escolar sejam frequentemente usados como sinônimos no debate público, eles indicam momentos distintos da trajetória escolar e exigem acompanhamento sistemático pela escola e pela rede de ensino. O abandono escolar ocorre durante o ano letivo e se refere ao estudante que estava matriculado, mas deixou de frequentar a escola antes de sua conclusão. Nas taxas de rendimento do Inep, o abandono aparece como uma das três situações possíveis ao final do ano escolar, ao lado da aprovação e da reprovação. Já a evasão escolar ocorre na passagem de um ano letivo para outro, quando o estudante que estava matriculado em determinado ano não retorna ou não efetiva matrícula no ano seguinte. Por isso, a evasão é compreendida como um indicador de fluxo ou transição escolar. A distinção entre abandono e evasão ajuda a escola a identificar em que momento a trajetória foi interrompida e a planejar ações de prevenção, busca ativa, reingresso e permanência.

A escola, nesse sentido, deve atuar como um ecossistema de proteção e aprendizagem.

Ecossistema

Na ecologia, o conceito de ecossistema, conforme sistematizado por autores como Eugene Odum e Gary Barrett, refere-se a uma unidade formada por organismos vivos e pelo ambiente físico, em permanente interação. Um ecossistema se organiza por relações de interdependência: seus elementos se influenciam mutuamente e a alteração em uma parte pode afetar o conjunto.

No campo da educação, essa ideia ajuda a compreender que a escola não atua de forma isolada. Ela faz parte de uma rede de sujeitos, instituições, serviços e políticas públicas que influenciam diretamente as trajetórias dos estudantes. Permanência, aprendizagem e pertencimento escolar dependem não apenas do que acontece na sala de aula, mas também das condições de vida, das relações familiares e comunitárias, do território e do acesso a serviços públicos.

Pensar a escola como parte de um ecossistema de proteção e aprendizagem significa reconhecer a importância da articulação com famílias, serviços de saúde, assistência social, conselhos tutelares, equipamentos de cultura, esporte e lazer, políticas de transporte, segurança alimentar e demais órgãos do sistema de garantia de direitos. Essa atuação em rede permite identificar situações de vulnerabilidade, acionar apoios e construir respostas compartilhadas para garantir que todos os estudantes acessem, permaneçam, aprendam e concluam suas trajetórias escolares com dignidade e equidade.

1. Condições de mobilidade e de transporte escolar

As condições de mobilidade e de transporte podem facilitar ou dificultar o acesso, a frequência e a permanência dos estudantes, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e territoriais. Por isso, conhecer e acompanhar como os estudantes chegam à escola é uma ação importante para identificar quem enfrenta dificuldades nesse percurso e quais barreiras podem comprometer a escolarização. Informar sobre o direito ao transporte, acolher demandas das famílias e buscar, junto ao poder público, soluções para problemas de acesso são ações que fazem parte desse cuidado. Garantir trajetos mais seguros e estar atento a situações que possam interromper o acesso à escola também são formas de assegurar o direito à educação com equidade.

- A escola comunica a todas e todos os estudantes como ter acesso ao direito ao transporte até a escola, seja em transporte até a escola, seja em transporte escolar ou outros tipos de transporte disponíveis nos territórios?
- A escola conhece quais estudantes enfrentam dificuldades para frequentar as aulas em decorrência de problemas de acesso ao transporte?
- A escola acolhe e encaminha para órgãos competentes queixas ou denúncias sobre a ausência ou má qualidade da oferta de transporte público, monitora essas situações e busca alternativas para as estudantes e os estudantes não terem prejuízo na sua escolarização?
- Na escola há bicicletário? Deslocamentos por modos ativos (a pé, bicicleta e outros) em condições adequadas de segurança são incentivados?

- A escola está preparada para responder a situações de crise, como desastres naturais, eventos climáticos extremos ou ataques à comunidade escolar, de modo a garantir a integridade física e emocional dos estudantes, bem como a continuidade das atividades educativas?

2. Acompanhamento das faltas, enfrentamento da evasão escolar e condições de permanência

As faltas, se frequentes, podem indicar dificuldades relacionadas às condições de vida, ao território, às experiências escolares e aos vínculos com a escola. Por isso, é fundamental que a escola acompanhe de perto a frequência e a aprendizagem, e identifique quem tem se ausentado mais e procure compreender, com cuidado, os motivos dessas ausências. Esse acompanhamento não deve se limitar ao registro burocrático da presença ou da falta: deve considerar as desigualdades que atravessam a vida dos estudantes, como as relacionadas a gênero, raça, deficiência, classe social e território, para orientar ações preventivas e respostas coletivas.

Enfrentar a evasão escolar exige olhar para as causas, e não apenas para os efeitos. Implica dialogar com as famílias, reconhecer as condições concretas de vida dos estudantes, articular-se com o território e acionar, quando necessário, as redes de proteção. Também envolve discutir e buscar garantir condições que favoreçam a permanência, como transporte, mobilidade segura, alimentação, acolhimento e pertencimento.

Quando a escola se pergunta por que um estudante falta, quem são os que mais faltam e o que pode ser feito para que permaneçam, ela transforma o acompanhamento da frequência em uma prática de cuidado, proteção e garantia do direito à educação.

- A escola dispõe de registros atualizados e sistematizados sobre frequência e desempenho dos estudantes?
- A escola identifica e enfrenta as barreiras territoriais e logísticas que dificultam o acesso cotidiano dos estudantes?
- Esses dados são analisados periodicamente pela equipe gestora e docente, para orientar ações preventivas ou de soluções?

- A comunidade escolar busca compreender as causas das ausências, considerando marcadores de diferença como gênero, raça e deficiência?
- São acionadas redes de apoio e proteção quando identificadas situações de risco de abandono ou evasão escolar?
- A escola discute com a comunidade como garantir condições materiais, de mobilidade, segurança e alimentação adequadas à permanência dos estudantes?

3. Compromisso institucional com a permanência e o reingresso

Garantir que os estudantes permaneçam e retornem à escola exige um compromisso ativo da instituição. Isso envolve reconhecer que a evasão também se relaciona às condições oferecidas pela própria escola, como as práticas pedagógicas, as formas de acolhimento e as relações estabelecidas no cotidiano.

Nesse sentido, é importante que a escola analise suas práticas e identifique fatores que possam contribuir para o afastamento dos estudantes, considerando tanto aspectos institucionais quanto às condições vividas no território.

Promover o reingresso implica desenvolver estratégias de busca ativa e reenajamento, em diálogo com as famílias e em articulação com conselhos tutelares, serviços públicos e outras políticas sociais. Esse conjunto de ações fortalece a responsabilidade coletiva pela garantia do direito à educação e amplia as possibilidades de retorno e permanência dos estudantes.

- A escola analisa as causas institucionais e contextuais da evasão (como práticas escolares excludentes, ausência de acolhimento, ou problemas de convivência)?
- A escola adota medidas de busca ativa e estratégias de reengajamento em diálogo com famílias, conselhos tutelares e outras políticas públicas?
- A direção da escola atua conjuntamente com a rede de proteção social para promover a volta aos estudos de adolescentes que estão fora da escola na sua região?

4. Acompanhamento das aprendizagens e apoio às trajetórias educativas

Nem todos os estudantes aprendem no mesmo ritmo ou da mesma forma. Quando as dificuldades não são acompanhadas de perto, podem se acumular e afetar a continuidade das trajetórias escolares. Por isso, é importante que a escola acompanhe as aprendizagens de forma contínua, identifique quem precisa de mais apoio e adote estratégias que considerem as diferentes necessidades dos estudantes. Esse acompanhamento envolve tanto a atenção às dificuldades quanto o reconhecimento das potencialidades e dos saberes que cada estudante traz. A análise de indicadores como reprovação e defasagem também ajuda a compreender os desafios enfrentados e a orientar ações pedagógicas mais efetivas. Ao criar condições para que todos aprendam, a escola fortalece o vínculo dos estudantes com o processo educativo e amplia as possibilidades de permanência e conclusão.

- A equipe docente oferece atenção individual e diversificada aos estudantes com dificuldades de aprendizagem?
- Existem estratégias coletivas de acompanhamento (tutoria, reforço, estudos orientados) planejadas a partir de diagnósticos pedagógicos?
- Ao identificar dificuldades, a escola reconhece e valoriza também as potencialidades e saberes dos estudantes?
- A equipe pedagógica acompanha indicadores de reprovação e defasagem por disciplina e busca compreender suas causas estruturais?
- A equipe pedagógica acompanha indicadores de reprovação e defasagem por disciplina, identifica suas causas estruturais e organiza processos de recomposição das aprendizagens que favoreçam o reenajamento e a permanência dos estudantes?

5. Escola como ecossistema de proteção e pertencimento

A permanência dos estudantes na escola também depende dos vínculos que constroem com esse espaço e das redes de apoio que os cercam. Quando a escola se articula com as famílias, o território e os serviços públicos, amplia as condições para que os estudantes se sintam acolhidos, protegidos e parte da comunidade escolar.

Por isso, é importante reconhecer que a escola não atua isoladamente. O diálogo com organizações comunitárias e a valorização das experiências culturais do território contribuem para fortalecer o pertencimento e dar sentido às trajetórias educativas.

Nesse contexto, propostas de educação integral e de ampliação do tempo na escola podem contribuir para garantir melhores condições de formação, cuidado e proteção, desde que estejam conectadas às necessidades reais dos estudantes e de suas comunidades.

- A escola atua em articulação com as famílias, serviços públicos e organizações comunitárias para garantir o acesso e a permanência dos estudantes?
- O território é reconhecido como espaço educativo, e as experiências culturais e coletivas das comunidades locais são valorizadas?
- As propostas de tempo integral e educação integral correspondem às necessidades de formação, cuidado e proteção dos estudantes?

Dimensão 7 – Ambiente escolar e sociabilidades

Ambientes físicos escolares de qualidade são espaços educativos organizados, limpos, arejados, agradáveis, cuidados, com flores e árvores, móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos adolescentes, a família e a comunidade, além de boas condições de trabalho para o corpo docente, direção e demais profissionais

Indicadores e perguntas

1. Prédio da escola – conservação, beleza, arborização

- Há vias de acesso a salas de aula, pátio, biblioteca etc., para pessoas com algum tipo de deficiência?
- As vias de acesso de pessoas com deficiência na escola estão em boas condições?
- O prédio da escola está bem conservado e ela se mostra agradável?
- Há iniciativas para preservar e/ou melhorar a aparência da escola?
- Questões relativas à beleza do ambiente escolar são discutidas com a comunidade e com o conselho escolar?
- As plantas, árvores e flores da escola estão bem cuidadas e bonitas?
- Há atividades com os estudantes para que aprendam a cuidar das plantas, árvores e flores da escola?

2. Pátio escolar

- Existe um pátio escolar para que os estudantes possam conversar e se divertir?
- O pátio escolar conta com equipamentos adequados para todos os estudantes, inclusive para deficientes e neurodivergentes?
- O pátio é arejado, organizado e limpo?
- O pátio é aproveitado para atividades recreativas e pedagógicas?
- O pátio é cedido igualmente para uso da comunidade, independente de crença religiosa?

3. Banheiros

- Os banheiros e os vestiários existentes são em número suficiente e adequados para o uso de todos, inclusive de pessoas com deficiência?
- Todos os banheiros são limpos, e têm portas, papel higiênico, espelho, água, sabão e cestos de lixo, por exemplo) e estão sempre em boas condições?
- Pessoas trans podem escolher o banheiro que queiram utilizar de acordo com a sua identidade de gênero?
- Nas paredes do banheiro há cartazes e informativos sobre saúde e outros assuntos importantes para os estudantes?

4. Água filtrada ou tratada na escola

- Há bebedouros ou filtros ou algum tipo de tratamento de água que permita a disponibilização de água potável a todos?
- Os filtros ou bebedouros estão em boas condições?
- Há campanhas ou atividades com estudantes sobre a necessidade de ingestão de água?

- Há campanhas ou atividades com estudantes sobre a necessidade do uso consciente e responsável de água?
- A escola tem ciência de questões sobre a água no território ou de estudantes que não têm água tratada ou para consumo em casa?

5. Cozinha e merenda escolar

- É possível preparar a merenda na cozinha da própria escola?
- Na cozinha há equipamentos adequados? Está sempre limpa e de acordo com as recomendações sanitárias?
- A merenda oferecida é balanceada e conta com cereais, legumes, verduras e carnes variadas?
- O momento da merenda faz parte do processo educativo (os/as estudantes são orientados sobre como se servir, se alimentar, escovar os dentes, etc.)?
- A escola e o corpo de profissionais da cozinha têm ciência da importância da merenda para crianças em situação de vulnerabilidade social e econômica?

Segurança alimentar refere-se ao direito de todas as pessoas terem acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente e sem comprometer outras necessidades básicas. Envolve também o respeito à diversidade cultural e religiosa, à sustentabilidade e à promoção da saúde por meio de uma alimentação adequada e nutritiva.

Restrição alimentar - pensando em escola, refere-se à necessidade de organizar e cuidar da alimentação de estudantes e profissionais da educação que não podem consumir determinados alimentos por motivos de saúde, alergias, intolerâncias, questões religiosas ou escolhas éticas. Segurança alimentar e restrição alimentar tem relação estreita com respeito à religiosidade que requer também o respeito à alimentação adequada aos princípios sagrados, à valorização de

práticas alimentares tradicionais, em especial negras e indígenas nos espaços institucionais, inclusive da escola.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional. Brasília, DF: FNDE, 2023. Disponível em: FNDE - PNAE . Acesso em: 7 maio 2026.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Manual de alimentação escolar para estudantes com restrições alimentares, necessidades alimentares especiais e diversidade alimentar no âmbito do PNAE. Brasília, DF: FNDE, 2022. Disponível em: FNDE - Alimentação Escolar e Necessidades Alimentares Especiais . Acesso em: 7 maio 2026.

6. Lixo – coleta e tratamento

- Existem lixeiras alocadas em toda a escola – sala de aula, banheiro, pátio, cozinha para facilitar seu uso?
- Há lixeira destinadas a coleta seletivo do lixo, inclusive de pilhas e outros produtos que requerem descarte adequado?
- Há algum trabalho pedagógico sobre a destinação adequada do lixo?
- A escola conta com uma política clara de coleta e tratamento do lixo?

7. Espaços para prática de esportes e lazer

- Há espaço para o lazer e a prática de esportes?
- O espaço para o ensino e a prática de esportes e lazer tem equipamentos adequados, inclusive com acessibilidade, é ventilado e está em boas condições?
- Há regularmente atividades de ensino e prática de esportes e lazer para todos os estudantes no espaço existente?

- A escola incentiva jogos cooperativos e de competição e interação com outras unidades escolares?
- O espaço é aberto ou cedido igualmente para uso da comunidade, independente da crença religiosa?

8. Salas de aula

- As salas de aulas são suficientes para atender o número de estudantes da escola?
- As salas de aula dispõem de mobiliário (carteiras, cadeiras, mesas) em quantidade e condições adequadas às necessidades dos estudantes e professores/as?
- Todos os ambientes da escola (salas, laboratórios, banheiros, biblioteca etc.) são acessíveis a pessoas com deficiência?
- As salas de aula e seu mobiliário permitem a prática de atividades com diferentes metodologias (rodas de conversa, trabalho em grupo, duplas etc.)?
- As salas de aula são bem cuidadas, arejadas, iluminadas e com boa acústica (ou seja, sem barulhos que atrapalhem o desenvolvimento das atividades)?
- As mesas e as cadeiras do professor estão em boas condições?

9. Bibliotecas e salas de leitura

- Na escola existem recursos pedagógicos que tratem positivamente a questão racial, nos quais personagens negros e brancos encontram-se em situações de igualdade e protagonismo?
- Os estudantes têm acesso a bibliotecas, salas de leitura ou participam de atividades pedagógicas que permitam que livros e outros materiais (brinquedos, jogos, audiovisuais) sejam levados para casa?

- Na escola, todos os livros – mesmo os de autoras e autores consagrados na literatura – são abordados de maneira contextualizada e crítica com relação a conteúdos racistas e de outras discriminações sociais?
- Na escola, há espaço e equipamentos adequados para uso dos recursos audiovisuais, bem como pessoas preparadas para facilitar/mediar o acesso e consulta do acervo de materiais?
- Na escola, os materiais de leitura, jogos e audiovisuais são adquiridos em quantidade suficiente para circular pelas salas de aula, e as compras são discutidas coletivamente entre todos os segmentos da comunidade escolar?
- Na escola há materiais de leitura, jogos e audiovisuais adequados aos Anos Finais do Ensino Fundamental II, livres de ideias, ou representações e imagens racistas, sexistas LGBTQIAPN+fóbicas e/ou preconceituosas?
- Na escola, há materiais de leitura, jogos e audiovisuais adequados aos Anos Finais do Ensino Fundamental II acessíveis em Libras e braile?

10. Laboratório multimídia

- A escola conta com número adequado de computadores e dispositivos com acesso à internet para que uma turma inteira possa fazer atividades ao mesmo tempo, com ferramentas digitais de aprendizagem?
- Os estudantes contam com computadores e dispositivos com acesso à internet regularmente?
- A escola tem acesso à internet com velocidade adequada para o uso pedagógico de recursos e plataformas virtuais?
- As regras de uso de equipamentos, como celulares e *smartphones*, são elaboradas com a participação dos/das estudantes, e estão definidos os momentos adequados e não adequados para esse uso?
- Quando na escola há rede de internet sem fio (Wi-Fi), as regras de

utilização são elaboradas de forma participativa, com toda a equipe escolar, inclusive com os estudantes?

- A internet da escola possibilita que professores/as e estudantes façam as atividades da forma como foram planejadas, com os recursos e as plataformas digitais escolhidas?

Dimensão 8 – Para além da escola: a relação com a comunidade e com o território

É fundamental fortalecer laços com a comunidade, com o território e com outros serviços e políticas públicas que contribuam para a garantia do direito ao acesso, à permanência e ao sucesso na educação.

Conhecer a comunidade em que se atua – problemas, necessidades, acúmulos e possibilidades – constitui um passo decisivo para a elaboração de uma ação pedagógica e de um planejamento escolar mais sintonizado com a realidade dos estudantes.

Território é um conceito que trata da relação dos seres humanos com um determinado espaço: seja a rua ou o bairro em que vivemos, a cidade, a comunidade no campo, na floresta ou em outros lugares. Uma relação viva que é construída no cotidiano e ao longo da história, está sempre em transformação e envolve memórias, culturas, afetos, disputas, solidariedade e muitas outras coisas. (Milton Santos)

É necessário reconhecer também que muitos problemas encarados pela escola vão além de suas competências e saberes, dependem das políticas públicas de educação e de outras áreas.

A rede de proteção dos direitos das crianças e adolescentes, prevista no artigo 86 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a ação da escola como parte da implementação da Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006), que trata da violência contra a mulher, preveem uma ação coordenada e planejada entre diversos serviços públicos e organizações da sociedade civil, entre eles a escola, para possibilitar o encaminhamento de casos de forma mais adequada. O atendimento visa fortalecer os vínculos familiares, prevenir o abandono, combater discriminações, assegurar proteção social imediata e atendimento integral e articulado.

Lei Maria da Penha

A Lei Maria da Penha, de agosto de 2006, é resultado da luta dos movimentos de mulheres. A lei tornou crime a violência cometida na família e no ambiente doméstico. O nome da lei é uma homenagem a uma farmacêutica que foi espancada brutalmente durante seis anos pelo marido e enfrentou duas tentativas de assassinato, o que a deixou paraplégica. O caso de Maria da Penha chegou à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), que condenou em 2001 o Estado brasileiro a pagar uma indenização à vítima e a tomar medidas para combater de forma mais efetiva a violência contra a mulher. No Capítulo I da Lei Maria da Penha, no artigo 8º, consta a obrigatoriedade da abordagem de gênero e raça nas escolas como forma de prevenção da violência doméstica e familiar.

Apesar de prevista na legislação, a construção de redes de proteção ainda é um desafio para um país onde predomina uma abordagem compartimentada e fragmentada dos problemas sociais. Fazer a rede de proteção acontecer no cotidiano depende muitas vezes da iniciativa de gestores de serviços públicos – entre eles, os gestores escolares – que compreendam o significado da iniciativa e que apostem em um trabalho em rede.

É de conhecimento também que muitas redes de proteção ainda não contam com formação adequada para enfrentar problemas referentes ao racismo e a outras discriminações. Esse é um desafio a ser encarado com esforço articulado entre a escola e os demais integrantes da rede, com participação da comunidade. É importante registrar que, em vários lugares do país, instâncias como Conselhos Tutelares têm sido disputadas por grupos ultraconservadores, que atuam contra os direitos das crianças e adolescentes e, muitas vezes, promovem práticas racistas, sexistas, LGBTfóbicas e capacitistas, além de perseguições e censura nas escolas.

Censura

A censura, a autocensura e perseguições contra educadores, estudantes e escolas têm sido promovidas por grupos autoritários em vários lugares do país, que visam calar as escolas com relação à abordagem de questões fundamentais para a cidadania e a democracia,

como desigualdades sociais, racismo, igualdade de gênero, diversidade sexual, visão crítica da história brasileira, mudanças climáticas, entre outros pontos. Para enfrentar essa situação, 80 entidades de educação e direitos humanos lançaram em 2018 o Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas, que foi atualizado e relançado em 2022. A publicação apresenta orientações jurídicas e estratégias político-pedagógicas em defesa da liberdade de aprender e de ensinar, baseadas em normas nacionais e internacionais e na jurisprudência brasileira. A nova versão traz estratégias de como responder a novos tipos de ameaças que têm sido promovidas por movimentos e grupos ultraconservadores contra comunidades escolares. Acesse o Manual: Disponível em: www.manualdedefesadasescolas.org.br. Acesso em: 9 maio 2026.

Há casos de racismo que acontecem na escola que exigem a mobilização de instâncias administrativas superiores, de ouvidorias das Secretarias de Educação, de organismos de defesa dos direitos da população negra (conselhos, coordenadorias, organizações da sociedade civil etc.) e até o acionamento do próprio sistema de justiça, como o Ministério Público, as Defensorias e o Poder Judiciário. Nessa categoria estão situações que envolvem a discriminação cometida por profissionais de educação; o abuso de poder de determinados gestores escolares; a proibição da capoeira e de livros que tratam da cultura e da história africanas e afro-brasileiras; publicações, imagens e materiais audiovisuais racistas na escola; a demissão e o afastamento de profissionais de educação em decorrência de discriminação por raça, etnia, credo religioso, origem nacional; a perseguição contra pessoas adeptas de religiões de matriz africana etc.

Além de divulgar o papel das ouvidorias das Secretarias de Educação e do Ministério Público no recebimento de denúncias, a escola também pode exercer um importante papel ao informar a comunidade sobre os direitos previstos na legislação. Entre as leis referentes à questão racial, destacam-se as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas em toda a educação básica; a Lei n. 7.716/1989, que estabeleceu que a discriminação por motivo de raça, credo religioso, origem nacional e etnia é crime no Brasil, sujeito a pena de um a cinco anos de reclusão; o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288), aprovado pelo Congresso em 2010, que prevê formas de combate à discriminação racial existente no país; a Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que estabelece cotas para o acesso às universidades e institutos federais

destinadas a estudantes de escolas públicas e, dentro desse grupo, subcotas para pessoas pretas, pardas e indígenas (PPI) e para pessoas com deficiências.

1. Aprofundamento da relação com a comunidade

Para efeito do nosso trabalho, chamamos de comunidade um conjunto de pessoas, grupos, organizações e instituições que, muitas vezes, partilham vivências e relações em uma mesma localidade, em um mesmo território. A comunidade pode ter uma história, que já existia antes dos seus atuais integrantes e continuará depois deles. É dinâmica, está sempre se transformando. Também é marcada por conflitos de interesses e por alianças e articulações em torno de objetivos comuns. É plural, pois envolve desde relações de vizinhanças, grupos esportivos, culturais, religiosos, movimentos sociais (negros, juvenis, de mulheres, por moradia, por saúde etc.), associações e organizações comunitárias, empreendimentos econômicos, serviços públicos, entre outros. Conhecer a realidade, a história e quem compõe a comunidade, e desenvolver diálogos e parcerias com ela, vinculados ao projeto político-pedagógico da escola, podem contribuir decisivamente para a melhoria da qualidade da educação oferecida pela escola à população.

- A escola conhece e mantém diálogo com os vizinhos e as vizinhas da escola e outras pessoas e grupos da comunidade?
- A escola mantém parcerias com organizações e movimentos da sociedade civil?
- A escola já fez algum diagnóstico participativo – com envolvimento dos estudantes – sobre os principais problemas educacionais da comunidade e as ideias para enfrentá-los?
- A escola conhece organizações, grupos e/ou pessoas do movimento negro ou que desenvolvem algum trabalho referente à questão racial?
- Essas organizações, grupos e/ou pessoas têm espaço de participação nas atividades da escola e na construção de estratégias de enfrentamento do racismo?

2. Fortalecimento da escola como parte da rede de proteção

Prevista no artigo 86 do Estatuto da Criança e do Adolescente, a rede de proteção é uma ação integrada entre instituições para atender crianças e adolescentes em situação de risco pessoal, por exemplo, em casos de abandono, violência física, psicológica ou sexual, exploração sexual, situação de rua, trabalho infantil e outras formas de submissão. Os serviços da rede de proteção, que também devem abordar a violência doméstica sofrida por mulheres, estão articulados com a Secretaria da Saúde, a Secretaria de Educação, o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Defensoria Pública e outras organizações de defesa de direitos, com um fluxo organizado de procedimentos a partir da identificação do caso. Sua constituição local deve envolver, entre outras instâncias/instituições e organizações, conselhos escolares, conselhos tutelares, conselhos de direitos, postos de saúde, centros de referência, serviços de assistência social, centros de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, organismos dos direitos da população negra (conselhos, coordenadorias e organizações da sociedade civil) e outras organizações da sociedade civil, abrigos, varas especializadas etc. Apesar da falta de formação adequada da rede de serviços para abordar a problemática racial, a rede (quando existente) também pode ser acionada em situações de racismo que exijam uma abordagem que vá além da ação pedagógica da escola.

A Escola na Rede de Proteção dos Direitos de Crianças e Adolescentes

Para acessar mais informações sobre a rede de proteção no enfrentamento do racismo, consulte o Guia A Escola na Rede de Proteção dos Direitos de Crianças e Adolescentes, lançado em 2018 pela Ação Educativa. A publicação apresenta desafios da construção e aprimoramento de ações conjuntas em uma abordagem que busca reconhecer o racismo como estruturante dos ciclos de violências para atuar em rede na prevenção, identificação, encaminhamento, apoio e atendimento às crianças, adolescentes e suas respectivas famílias.

Link do Guia. Disponível em : https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/12/rededeprotecao_site2.pdf. Acesso em: 9 maio 2026.

- A escola já discutiu em reuniões pedagógicas, reuniões do Conselho Escolar e com a comunidade escolar a importância da rede de proteção da

infância e da adolescência para o desenvolvimento de seus estudantes?

- A escola mantém relações permanentes com conselhos tutelares, serviços de saúde, serviços sociais, organizações da sociedade civil, defensoria pública, abrigos etc.?
- Existe em sua comunidade uma rede de proteção organizada em prol dos direitos de crianças e adolescentes, da qual a escola faça parte com procedimentos adequados sobre o que fazer e quais encaminhamentos devem ser dados em determinados casos de violação?
- A escola participa de reuniões entre instituições e organizações que deveriam integrar a rede de proteção local, e incentiva sua organização?
- A escola adota procedimentos para o encaminhamento de casos de violência doméstica – incluindo aqueles que envolvem familiares de estudantes e profissionais de educação – aos serviços de proteção e de atendimento, como delegacias especializadas, serviços de saúde e de apoio, organizações de atendimento de mulheres etc.?
- A escola adota procedimentos ou protocolos para casos de racismo que exigem abordagem para além do pedagógico e que precisem ser encaminhados à rede de proteção, a instâncias, como coordenadorias e Conselhos Municipais e Estaduais dos Direitos da População Negra, a delegacias especializadas em crimes raciais ou ao Ministério Público?
- A escola conta com um fluxo de registro interno dos casos de racismo que exigem abordagem para além do pedagógico e que são encaminhados a instâncias como a rede de proteção e outras e de forma respeitosa e ética acompanha o processo?

3. Divulgação de equipamentos e políticas públicas para a comunidade

A escola pode atuar como um importante polo de divulgação de informações sobre direitos e acesso a programas e políticas sociais para a comunidade do seu entorno. É importante, porém, observar que tal papel não deve ser assumido como responsabilidade exclusiva das escolas, mas sim do conjunto de políticas e serviços públicos existentes no município e no estado. Sabemos que muitas

informações de interesse público que poderiam contribuir para a melhoria das condições de vida da população não chegam efetivamente a ela. Essa atuação pode ser desenvolvida em murais, campanhas de divulgação, informes em reuniões com familiares e eventos escolares que mobilizem a comunidade, boletins e outros instrumentos de comunicação que a escola tenha ou possa criar.

- A escola divulga ou está articulada a programas e políticas sociais, de cultura, cursos e atividades destinados ao público adolescente, entre outros?
- A escola divulga ou está articulada a outras instituições, escolas de ensino médio ou instituto federais ou políticas públicas que orientem sobre a continuidade dos estudos no Ensino Médio?
- A escola conhece e divulga as políticas públicas existentes (municipais, estaduais e federais) para a população negra?
- A escola já fez alguma campanha ou atividade educativa com a comunidade escolar, em articulação com os serviços de saúde locais, sobre a prevenção e encaminhamento de casos de anemia falciforme, problema que atinge predominantemente a população negra?

Anemia falciforme

Anemia falciforme é uma doença hereditária (de uma geração para outra) caracterizada pela alteração dos glóbulos vermelhos do sangue, tornando-os parecidos com uma foice, daí o nome falciforme. Essas células têm sua membrana alterada e rompem-se mais facilmente, causando anemia. A hemoglobina, que transporta o oxigênio e dá a cor aos glóbulos vermelhos, é essencial para a saúde de todos os órgãos do corpo. Essa doença é mais comum em pessoas negras. Fonte: Biblioteca Virtual em Saúde/ Ministério da Saúde. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br>. Acesso em: 9 maio 2026.

4. Enfrentando a segregação racial: o direito a circular pela cidade, campo e por territórios diversos

Segregar é o ato de isolar, apartar, separar fisicamente, diminuir as possibilidades concretas de circulação das pessoas nas cidades, no campo, na

região. A segregação dificulta o contato entre os diferentes grupos sociais em decorrência da identificação racial, da renda, da origem regional, entre outras discriminações. A educação deve contribuir para romper a segregação racial e social imposta a boa parte dos estudantes, especialmente aqueles que vivem nas periferias das cidades e no campo. Segregação racial que é muitas vezes alimentada pela atuação policial. É muito comum jovens negros periféricos nunca terem visitado a região central de suas cidades e jovens de regiões centrais nunca terem tido contato com as realidades periféricas. Nessa perspectiva, o direito humano à cidade, previsto nas normas internacionais e na legislação nacional, afirma que todas as pessoas têm o direito de usufruir das vantagens, dos serviços e das oportunidades oferecidas pelas cidades. No campo, a profunda concentração de terra também constitui obstáculo à garantia de condições de vida e de circulação livre de estudantes dessas regiões, entre eles, da população quilombola e indígena. Nesse sentido, a sala de aula não pode ser encarada como o único espaço de desenvolvimento de aprendizagens. Poder circular pela cidade, conhecer os equipamentos e coletivos culturais da região, as instituições de ensino, os espaços de lazer e esporte, os movimentos sociais, as comunidades tradicionais e muitos outros lugares de interesse público, representa uma oportunidade para experiências e aprendizagens que serão úteis, senão fundamentais, para a vida e devem fazer parte dos projetos pedagógicos das escolas, pensados na articulação efetiva entre educação e cultura.

- A escola estimula que as e os adolescentes conheçam a própria região, assim como outros territórios?
- A escola promove debates sobre o direito a circular pela cidade, pelo campo e pela região?
- A escola promove visitas didáticas sem custos a espaços culturais e científicos, como museus, teatros, cinema, comunidades tradicionais, universidades e parques, aos estudantes?
- A escola desenvolve ações educativas, culturais e esportivas em parceria com outras escolas, coletivos juvenis e culturais, organizações e espaços públicos da cidade?
- A escola orienta estudantes sobre as condições para transporte e deslocamento com segurança pela cidade ou campo, inclusive sobre como denunciar situações racistas, sexistas, LGBTfóbicas e capacitistas?

Para saber mais

Marcos legais da Educação brasileira

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras e da Educação Relações Raciais em toda a educação básica (pública e privada). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos arts. 26-A e 79-B. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. (Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.) Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 6/2002 que regulamenta a alteração trazida à LDB pela Lei n. 10.639/2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 9 maio 2026.

Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera e inclui no currículo oficial a história e a cultura dos povos indígenas do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

Portaria Nº 470, de 14 de Maio de 2024 - Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em: 9 maio 2026.

Portaria nº 1.082, de 29 de outubro de 2024: altera a Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024, que institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ.

Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de

nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

Lei Nº 12.990, de 9 de Junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

Lei Nº 13.409, de 28 de Dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 9 maio 2026.

Marcos legais nacionais e internacionais

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988 (ver em especial arts. 3º, IV 4º, VIII 5º, XLII). Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988/>. Acesso em: 9 maio 2026.

Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, aprovada pela Assembleia das Nações Unidas em 1965 e assinada pelo Brasil em 1966. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139390por.pdf>. Acesso em: 9 maio 2026.

Decreto Nº 65.810, de 8 de Dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html. Acesso em: 9 maio 2026.

Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989. A Lei Caó define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, etnia, religião e procedência nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

Lei n. 9.459, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei Caó (Lei

n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989) e acrescenta o parágrafo 3º ao art. 140 do Código Penal, caracterizando como crime de injúria real a utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem. Define pena de três anos de reclusão e multa. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9459.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

Lei sobre discriminação nos meios de comunicação ou publicação de qualquer natureza – Lei n. 8.081, de 21 de setembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8081.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

Estatuto da Igualdade Racial – Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

Decreto Nº 10.932, De 10 De Janeiro De 2022. Promulga a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, firmado pela República Federativa do Brasil, na Guatemala, em 5 de junho de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Decreto/D10932.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

Injúria racial é crime imprescritível, decide STF. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=475646&ori=1>. Acesso em: 9 maio 2026.

Sites importantes

Nesta seção você encontra *sites* importantes com informações, materiais que podem subsidiar materiais e discussões.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação. Busca viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/competencias/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-diversidade-e-inclusao>. Acesso em: 9 maio 2026.

Centro de Estudos das Relações do Trabalho e da Desigualdade (CEERT) é uma organização sem fins lucrativos que atua desde 1990 em defesa dos

direitos da população negra, em especial jovens e mulheres negras. Disponível em: www.ceert.org.br. Acesso em: 9 maio 2026.

Geledés Instituto da Mulher Negra: organização da sociedade civil em defesa de mulheres e negros. Disponível em: www.geledes.com.br. Acesso em: 9 maio 2026.

Instituto AMMA Psique e Negritude é uma organização não governamental cuja atuação e enfrentamento ao Racismo, da Discriminação e do Preconceito é por duas vias: **politicamente e psiquicamente**. Disponível em: <http://www.ammapsique.org.br>. Acesso em: 9 maio 2026.

Odara Instituto da Mulher Negra é uma organização negra feminista, centrada no legado africano, sediada em Salvador, na Bahia. O Instituto surgiu em 2010 com o compromisso de atuar pelo fortalecimento da autonomia e garantia de direitos das mulheres negras, e pelo enfrentamento às violências raciais e de gênero. Disponível em: <https://institutoodara.org.br/>.

Casa Sueli Carneiro: espaço de memória, formação e ativismo negro. Instituição negra fundamentada no legado ativista e intelectual de Sueli Carneiro. Disponível em: <https://casasuelicarneiro.org.br/>. Acesso em: 9 maio 2026.

CENPEC organização da sociedade civil sem fins lucrativos que promove equidade e qualidade na educação pública brasileira. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/>. Acesso em: 9 maio 2026.

Nzinga – Coletivo de Mulheres Negras, que atua nas lutas contra o racismo, sexismo, LGBTFobia. **Contato:** nzingacoletivo@gmail.com | Telefone: (31) 3227-5379; Disponível em: <https://www.facebook.com/nzingacoletivodemulheresnegras/>. Acesso em: 9 maio 2026.

Se Essa Rua Fosse Minha: O movimento Se Essa Rua Fosse Minha (SER) surgiu em outubro de 1991. Idealizado pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, teve como objetivo inicial promover e apoiar ações socioeducativas para inclusão e garantia de direitos de meninos e meninas em situação de rua, além de lançar uma ampla campanha de mobilização da sociedade e do poder público em apoio a essa população. Disponível em: www.seessarua.org.br. Acesso em: 9 maio 2026.

Formação – Centro de Educação Básica: A organização Formação (FCAEB) atua na perspectiva de educação com a ideia do integral, do ser omnilateral. Atualmente, a organização atua para além do Maranhão, do Brasil e América. Disponível em: www.formacao.org.br. Acesso em: 9 maio 2026.

Instituto Marielle Franco: é uma organização sem fins lucrativos, criada pela família de Marielle, com a missão de inspirar, conectar e potencializar mulheres negras, pessoas LGBTQIA+ e periféricas. Disponível em: <https://www.institutomariellefranco.org/>. Acesso em: 9 maio 2026.

Uneafro: agrega militantes da causa negra, da luta antirracista, da causa das mulheres, da diversidade sexual e do combate a todos os tipos de discriminação e preconceito; da causa da Educação Popular e Libertária, da disseminação do protagonismo comunitário e da luta contra a exploração econômica e a dominação política. Disponível em: <https://uneafrobrasil.org/>. Acesso em: 9 maio 2026.

Educafro: entidade que aglutina e mobiliza pessoas em torno da luta pela inclusão de negros, em especial, e pobres em geral, nas universidades públicas, prioritariamente, ou em universidades particulares com bolsa de estudos. Disponível em: <https://www.educafro.org.br/>. Acesso em: 9 maio 2026.

Outros materiais

Observatório Anansi: A plataforma ANANSI - Observatório da Equidade Racial na Educação Básica, é um dispositivo tecnológico mediador das dimensões das relações humanas. Espaço de conexão e rede entre Observatórios congêneres, fóruns, redes de pensadores e comunidades, repercutindo tal potencialidade. Disponível em: <https://anansi.ceert.org.br/>. Acesso em: 9 maio 2026.

Programa Ancestralidades - Fundação Tide Setubal: objetiva reunir e difundir conteúdos derivados de processos investigativos para evidenciar as criações dos diversos Brasis baseados em saberes, histórias e culturas da população negra e dos povos originários. Esse espaço plural, desenvolvido em parceria entre a Fundação Tide Setubal e o Itaú Cultural. Disponível em: <https://www.ancestralidades.org.br/home>. Acesso em: 9 maio 2026.

Coleção Antirracista – Websérie: Com curadoria e direção de Val Gomes e realizada pela produtora Olhar Imaginário, com apoio do Instituto Unibanco e

da Spcine, a série é composta por oito documentários curtos (entre 11 e 14 minutos de duração) e tem como público-alvo pessoas, instituições e empresas com interesse em combater o racismo e investir em ações inclusivas e antirracistas. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/luz-camera-gestao/webserie/colecao-antirracista>. Acesso em: 9 maio 2026.

Na Ponta do Lápis: especial sobre educação étnico-racial: A revista Na Ponta do Lápis é publicada há 17 anos pelo Programa Escrevendo o Futuro. Nesta 39a edição, a publicação traz todo o seu conteúdo voltado às questões étnico-raciais na educação. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/na-ponta-do-lapis-especial-sobre-educacao-etnico-racial>. Acesso em: 9 maio 2026.

Guia de enfrentamento ao Racismo Institucional: resulta de um processo de construção coletiva que agregou organizações feministas e antirracistas brasileiras, o Governo Federal e o Sistema das Nações Unidas no país. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/05/FINAL-WEB-Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>. Acesso em: 9 maio 2026.

DIVERSA – Educação Inclusiva: é uma plataforma digital que tem como objetivo construir e compartilhar conhecimento sobre boas práticas de educação inclusiva. Disponível em: <https://diversa.org.br/>. Acesso em: 9 maio 2026.

Site **Educa Brasil:** Informações sobre uma educação em constante transformação, quando a tecnologia enriquece e facilita a aprendizagem. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/>. Acesso em: 9 maio 2026.

Biblioteca Dinâmica – Observatório Anansi: acervo bibliográfico colaborativo e de monitoramento constante organizado pela CEERT para disponibilização de produções da literatura geral, acadêmica e publicada na imprensa escrita e virtual, relacionada ao tema da igualdade racial e da equidade na educação básica, em especial que aborde processos da Lei 10639/2003-11645/200. Disponível em: <https://anansi.ceert.org.br/biblioteca>. Acesso em: 9 maio 2026.

Pesquisas, dados e estatísticas

A Educação de Meninas Negras em Tempos de Pandemia: O aprofundamento das desigualdades – Geledés, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-educacao-de-meninas-negras-em-tempos-de-pandemia-o-aprofunda->

[mento-das-desigualdades-o-livro/?gclid=CjwKCAiAnZCdBhBmEiwA8nDQxW8ivzYY-fBT4y9f6lrpto5LIXACmffDtMpBekbHlwntBPvjAThUzJxoCFbEQAvD_BwE](https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pesquisa-nos-e-as-desigualdades/?gclid=CjwKCAiAnZCdBhBmEiwA8nDQxW8ivzYY-fBT4y9f6lrpto5LIXACmffDtMpBekbHlwntBPvjAThUzJxoCFbEQAvD_BwE). Acesso em: 9 maio 2026.

Pesquisa nós e as desigualdades – OXFAM Brasil (2017-2022): A pesquisa Nós e as Desigualdades, da Oxfam Brasil em parceria com o Instituto Datafolha, é um registro da opinião pública sobre o tema das desigualdades no país. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pesquisa-nos-e-as-desigualdades/?gclid=CjwKCAiAnZCdBhBmEiwA8nDQxbdM6vNHuOM-v3UK8MLNIZAH0IPg1b6agsQ34COI9b6bgP9IKLsZWxoCuW4QAvD_BwE. Acesso em: 9 maio 2026.

As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição (IPEA/2009). Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4729/1/Comunicado_n4_Desigualdade.pdf. Acesso em: 9 maio 2026.

Observatório de Políticas de Ação Afirmativa do Sudeste (OPAAS). Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/12/Cadernos-do-GEA-N8-OPAAS.pdf>. Acesso em: 9 maio 2026.

Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313708005>. Acesso em: 9 maio 2026.

Pesquisa sobre a Implementação da Política de Cotas Raciais nas Universidades Federais ABPN e DPU. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Confira-a-Pesquisa-sobre-a-Implementacao-da-Politica-de-Cotas-Raciais-nas-Universidades-Federais-na-integra.pdf>. Acesso em: 9 maio 2026.

Pesquisa Lei de Cotas – Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros

Página produto da Pesquisa Lei de Cotas lançada em 2022 um ano-chave para a Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29/8/2012). O site contém: e-book da pesquisa disponível para download, vídeos sobre a pesquisa e do encontro presencial. Disponível em: <https://pesquisaleidecotas.org.br/>. Acesso em: 9 maio 2026.

Pesquisa Consórcio Ações Afirmativas – GEMA e Afrocebrap

O Consórcio de Acompanhamento das Ações Afirmativas (CAA) é uma articulação de núcleos de pesquisa que se uniram para produzir dados e análises sobre a política de cotas no ensino superior brasileiro. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/projeto/>

[consorcio2022/](#). Acesso em: 9 maio 2026.

HUB Igualdade Racial: O HUB da Igualdade Racial se traduz em confluências de consultas sobre dados desagregados por cor ou raça e outras interseccionalidades, e se alinha com a ideia de externalizar a publicização e transparência de dados, informações e evidências relacionadas a políticas públicas de Igualdade Racial. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/hub-igualdade-racial>. Acesso em: 9 maio 2026.

Prêmios

Enfrentando o Racismo a Partir da Base: mobilização para defesa de direitos: O objetivo do Fundo Brasil de Direitos Humanos é promover os direitos humanos no Brasil e sensibilizar a sociedade brasileira para que apoie iniciativas capazes de gerar novos caminhos e mudanças significativas para o país. Disponível em <https://www.fundobrasil.org.br/edital/enfrentandoracismo/>. Acesso em: 9 maio 2026.

Prêmio Educar CEERT: tem como objetivo identificar, difundir, reconhecer e apoiar práticas pedagógicas e de gestão escolar, vinculadas à temática étnico-racial, na perspectiva da garantia de uma educação de qualidade para todas e todos e, mais especificamente, de combate ao racismo e de valorização da diversidade étnico-racial. A premiação tem abrangência nacional e sua longa trajetória produziu um rico acervo de práticas e materiais disponíveis gratuitamente para educadores de todo o Brasil. Disponível em: <https://www.ceert.org.br/premio>. Acesso em: 9 maio 2026.

Realização:



Apoio:

