v7.n9.2026

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

IMPLEMENTAÇÃO E FINANCIAMENTO DA EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DO VAAR/FUNDEB EM IRARÁ (BA)

IMPLEMENTATION AND FINANCING OF RACIAL EQUITY IN BASIC EDUCATION: THE CASE OF VAAR/FUNDEB IN IRARÁ (BA)

IMPLEMENTACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA EQUIDAD RACIAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: EL CASO DEL VAAR/FUNDEB EN IRARÁ (BA)

Jucélia Bispo dos Santos[1], Josenilda Moreira dos Santos[2]

e799020
https://doi.org/10.47820/recima21.v7i9.9020

PUBLICADO: 09/2026

RESUMO

Este artigo analisa os desafios e caminhos para a consolidação da equidade racial na educação básica, tomando como estudo de caso a rede municipal de ensino de Irará (BA) no âmbito da Complementação VAAR do Novo FUNDEB. A partir de uma abordagem quanti-qualitativa com dados do Censo Escolar, CadÚnico e Diagnóstico de Equidade (PNEERQ/MEC), o estudo examina o paradoxo de um município que, embora formalmente habilitado na Condicionalidade III por critérios de margem de erro técnico, registrou retrocessos reais na aprendizagem de alunos pretos, pardos e indígenas (-4,84%) e de baixo nível socioeconômico (-2,71%) entre 2019 e 2023. Os resultados apontam severas assimetrias estruturais que afetam diretamente o desempenho escolar: apenas 32,4% das escolas quilombolas possuem bibliotecas, internet para estudantes e sala de professores. Ademais, identificou-se um gargalo crítico na formação continuada de docentes em Relações Étnico-Raciais (ERER), cuja dimensão obteve nota 36,5 de 100 no índice geral da rede. Conclui-se que o financiamento progressivo e redistributivo do FUNDEB é fundamental, mas sua eficácia material depende da superação de desigualdades infraestruturais crônicas nas comunidades tradicionais e do fortalecimento da gestão pedagógica antirracista por meio do regime de colaboração.

PALAVRAS-CHAVE: Equidade Racial. VAAR/FUNDEB. Educação Quilombola. Irará (BA). Aprendizagem.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges and paths toward the consolidation of racial equity in basic education, taking the municipal school system of Irará (BA) as a case study within the scope of the VAAR Complement of the New FUNDEB. Adopting a mixed-methods approach with data from the School Census, CadÚnico, and the Equity Assessment (PNEERQ/MEC), the study examines the paradox of a municipality that, while formally qualified under Conditionality III due to technical margin of error criteria, recorded actual setbacks in student learning among Black, Brown, and Indigenous students (-4.84%) and those of low socioeconomic status (-2.71%) between 2019 and 2023. The results point to severe structural asymmetries that directly affect school performance: only 32.4% of Quilombola schools have libraries, internet access for students, and a staff room. Furthermore, a critical bottleneck was identified in the continuing education of teachers regarding Ethnic-Racial Relations Education (ERER), a dimension that scored 36.5 out of 100 on the school system's general index. The study concludes that while the progressive and redistributive financing of FUNDEB is crucial, its material effectiveness depends on overcoming chronic

[1] Doutorado em Sociologia (UFS); Doutorado em História (UFRN). Professora do Programa de Mestrado em Governança e Políticas Públicas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.
[2] Mestrado em Educação do Campo (UFRB). Doutoranda do Programa de *História* da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. UFRB.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

infrastructural inequalities in traditional communities and strengthening anti-racist pedagogical management through a collaborative governance regime.

KEYWORDS: *Racial Equity. VAAR/FUNDEB. Quilombola Education. Irará (BA). Learning.*

RESUMEN
Este artículo analiza los desafíos y caminos para la consolidación de la equidad racial en la educación básica, tomando como estudio de caso la red municipal de enseñanza de Irará (BA) en el ámbito de la Complementación VAAR del Nuevo FUNDEB. A partir de un enfoque cuantitativo-cualitativo con datos del Censo Escolar, CadÚnico y del Diagnóstico de Equidad (PNEERQ/MEC), el estudio examina la paradoja de un municipio que, aunque formalmente habilitado en la Condicionalidad III por criterios de margen de error técnico, registró retrocesos reales en el aprendizaje de estudiantes negros, afrodescendientes e indígenas (-4,84%) y de bajo nivel socioeconómico (-2,71%) entre 2019 y 2023. Los resultados señalan severas asimetrías estructurales que afectan directamente el rendimiento escolar: solo el 32,4% de las escuelas quilombolas cuentan con bibliotecas, internet para estudiantes y sala de profesores. Además, se identificó un cuello de botella crítico en la formación continua de docentes en Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER), cuya dimensión obtuvo una nota de 36,5 sobre 100 en el índice general de la red. Se concluye que el financiamiento progresivo y redistributivo del FUNDEB es fundamental, pero su eficacia material depende de la superación de desigualdades infraestructurales crónicas en las comunidades tradicionales y del fortalecimiento de la gestión pedagógica antirracista por medio del régimen de colaboración.

PALABRAS CLAVE: *Equidad Racial. VAAR/FUNDEB. Educación Quilombola. Irará (BA). Aprendizaje.*

1. INTRODUÇÃO

O financiamento da educação básica no Brasil passou por profundas transformações estruturais com a promulgação da Lei Federal nº 14.113/2020, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em caráter permanente. Entre as principais inovações desse arcabouço normativo destaca-se a criação da complementação Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), uma transferência constitucional federal condicionada ao cumprimento de metas de melhoria de gestão e de resultados de aprendizagem com equidade. Dentro desse modelo, a chamada Condicionalidade III estabelece como exigência central a redução das desigualdades socioeconômicas e raciais nas redes de ensino. Essa determinação vincula diretamente a eficiência orçamentária ao compromisso de reparação social, impondo aos municípios o desafio de alinhar a gestão administrativo-financeira a práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Paralelamente, a formulação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), instituída pela Portaria MEC nº 470/2024, buscou consolidar o regime de colaboração entre a União e os entes

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

federativos. O objetivo é instrumentalizar as secretarias municipais para a superação de distorções históricas que afetam, prioritariamente, as trajetórias escolares de estudantes negros, indígenas e de comunidades tradicionais. Sob a ótica de Santos (2020), o racismo estrutural no Brasil opera como um vetor de exclusão que se materializa na distribuição desigual de recursos institucionais e pedagógicos. No ambiente escolar, isso resulta em taxas de evasão e distorção idade-série significativamente maiores entre a população negra (Gomes, 2017). No entanto, a aplicação das diretrizes da PNEERQ esbarra em assimetrias locais complexas. Embora o desenho institucional do FUNDEB preveja mecanismos progressivos de repasse, como o incremento no valor aluno/ano para matrículas quilombolas, a conversão do recurso financeiro em igualdade material de aprendizado ainda se mostra um objetivo distante para muitas redes de ensino.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de compreender como as condicionalidades macroestruturais repercutem nas realidades microeducacionais dos municípios do interior do país. Para tanto, este estudo adota como objeto de análise a rede pública municipal de Irará, localizada no estado da Bahia. O município caracteriza-se por abrigar uma expressiva população quilombola de 4.269 habitantes distribuída em seis comunidades devidamente certificadas pela Fundação Cultural Palmares. O caso de Irará revela um paradoxo analítico relevante para o campo das políticas públicas: mesmo recebendo um aporte financeiro superior à média estadual via VAAR e obtendo a habilitação formal na Condicionalidade III, os indicadores oficiais apontam para retrocessos reais nos índices de aprendizagem adequada entre os grupos vulnerabilizados, registrando uma queda de 4,84% no desempenho de alunos pretos, pardos e indígenas entre 2019 e 2023.

Dessa forma, o problema que orienta esta pesquisa pode ser sintetizado na seguinte questão: quais os principais gargalos estruturais e pedagógicos que impedem a efetiva redução das desigualdades raciais na aprendizagem do município de Irará (BA), a despeito de sua habilitação formal nos critérios do VAAR/FUNDEB? A hipótese levantada aponta que a igualdade formal obtida nos relatórios técnicos deve-se à inclusão das oscilações de desempenho dentro das margens de erro metodológicas aceitas pelo Ministério da Educação, o que acaba por camuflar um cenário crônico de assimetria na infraestrutura das escolas tradicionais e uma fragilidade severa na formação contínua do corpo docente voltada para as relações étnico-raciais. Conforme leciona Cury (2002), a equidade educacional pressupõe dar mais a quem mais necessita, o que exige ir além do cumprimento burocrático de metas e focar na qualidade real do ambiente de ensino.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

O objetivo geral deste artigo é analisar os indicadores educacionais, de infraestrutura e de gestão do município de Irará (BA), identificando os desafios estruturais e as demandas formativas necessárias para consolidar a equidade racial na aprendizagem. Justifica-se a relevância deste trabalho pela urgência de avaliar o impacto real das políticas de indução financeira do Novo FUNDEB em territórios com forte herança quilombola. A análise busca fornecer subsídios que orientem o planejamento estratégico local e o debate técnico-científico acerca da eficácia das políticas públicas antirracistas na educação básica brasileira.

1.1. Metodologia

A presente investigação se estrutura a partir de uma abordagem de natureza mista (quanti-qualitativa), configurando-se como um estudo de caso exploratório e descritivo (Yin, 2015). A opção pelo método de estudo de caso justifica-se pela necessidade de compreender um fenômeno social e político contemporâneo, a implementação local de políticas de equidade e a indução financeira pelo mecanismo do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), em seu contexto real e específico, representado pela rede pública municipal de ensino de Irará, na Bahia.

O universo da pesquisa compreende a estrutura educacional e de gestão do referido município, selecionado intencionalmente devido ao seu perfil demográfico, socioeconômico e à forte representatividade de populações tradicionais. Irará (BA) possui uma população estimada em 29.572 habitantes no ano de 2025 e um Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R$ 13.753 verificado em 2023. Do ponto de vista da composição étnica, o município abriga uma expressiva comunidade de 4.269 cidadãos autodeclarados quilombolas no censo de 2022, contando com seis comunidades quilombolas devidamente certificadas pela Fundação Cultural Palmares até o ano de 2025, o que torna o território um ambiente analítico privilegiado para o escopo deste estudo.

O *corpus* de análise foi constituído por meio do levantamento de dados secundários governamentais agregados e extraídos de relatórios de monitoramento oficiais emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no primeiro semestre de 2026. Os instrumentos documentais e estatísticos analisados foram divididos em quatro matrizes principais de dados:

- Microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): Séries temporais de proficiência adequadamente ajustada referentes às edições de 2019 e 2023, desagregadas pelos grupos vulnerabilizados da Condicionalidade III (estudantes pretos, pardos e indígenas - PPI; e estudantes de baixo Nível Socioeconômico - NSE);

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

- Dados do Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico): Diagnóstico do ano de 2025 relativo ao atendimento e acesso em creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos) públicas, segmentados por raça/cor;

- Indicadores do Censo Escolar (INEP): Estatísticas consolidadas de 2024 e 2025 sobre a distribuição de matrículas por raça/cor, séries históricas de autodeclaração, taxas médias de aprovação por perfil de escola e indicadores de adequação da formação docente;

- Relatórios do Diagnóstico de Equidade da PNEERQ (2024): Índices resumidos do nível de implementação das ações de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e Educação Escolar Quilombola (EEQ) na rede municipal.

A análise quantitativa dos dados estruturados baseou-se na estatística descritiva, procedendo-se ao cruzamento de variáveis de infraestrutura e formação pedagógica com as variáveis de perfil étnico-racial das unidades escolares. Para avaliar o impacto real das assimetrias físicas, utilizou-se a matriz de conformidade das escolas em funcionamento no que tange ao atendimento dos critérios mínimos de infraestrutura estabelecidos pelo Censo Escolar (2024), isolando-se estatisticamente o desempenho das escolas categorizadas como "Quilombolas" em comparação com as demais modalidades da rede pública local.

A dimensão qualitativa do trabalho envolveu a análise documental sistemática (Cellard, 2012) dos marcos regulatórios, resoluções e relatórios do Ministério da Educação que balizam o cálculo de habilitação do VAAR/FUNDEB. Esse procedimento permitiu contrastar as regras normativas de transição estabelecidas na Nota Técnica nº 4/2025/CGEE/DIRED-INEP com a variação percentual factual registrada nos índices de proficiência de Irará (BA), descortinando a operacionalização da margem de erro estatística aplicada ao município.

Os dados foram processados, tabulados e organizados com o auxílio de planilhas eletrônicas e são apresentados na seção subsequente através de tabelas e gráficos analíticos, estruturados em conformidade com as normas vigentes de apresentação iconográfica e textual da academia.

2. O NOVO FUNDEB E A COMPLEMENTAÇÃO VAAR COMO MECANISMOS DE JUSTIÇA DISTRIBUTIVA

O financiamento da educação básica pública no Brasil é historicamente marcado por profundas disparidades regionais e locais, as quais refletem as desigualdades econômicas do pacto federativo nacional. A transição para o FUNDEB permanente, por meio da Emenda Constitucional nº 108/2020 e da Lei Federal nº 14.113/2020, buscou atenuar essas distorções

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

ao alterar a arquitetura de redistribuição de recursos da União. Como aponta Pinto (2022), o novo modelo avançou ao superar a lógica puramente contábil e incorporar indicadores de qualidade e indução de boas práticas de gestão no cerne do repasse de verbas federais.

A maior inovação desse redesenho institucional consiste na criação da complementação Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), correspondente a 2,5% do total dos recursos aportados pela União. Para se habilitarem ao recebimento desse montante, as redes de ensino precisam cumprir anualmente cinco condicionalidades de melhoria de gestão educacional:

1- Provimento do cargo de diretor escolar por critérios técnicos e de mérito;
2- Participação de, no mínimo, 80% dos estudantes nos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb);
3- Redução das desigualdades socioeconômicas e raciais de aprendizagem (Condicionalidade III);
4- Regulamentação do ICMS Educacional no âmbito estadual;
5- Alinhamento dos referenciais curriculares locais à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao amarrar o bônus financeiro ao desempenho em equidade, o Estado brasileiro instituiu uma política de responsabilização educacional que visa mitigar as desigualdades históricas de acesso e permanência. De acordo com a teoria da justiça distributiva aplicada às políticas públicas, a alocação de recursos deve obedecer ao princípio da progressividade, o qual dita que o poder público deve despender maior esforço orçamentário na proteção de grupos sociais submetidos a condições históricas de vulnerabilidade (Rawls, 2003). No ordenamento jurídico nacional, essa premissa encontra guarida no Artigo 211 da Constituição Federal de 1988, que impõe às redes de ensino o exercício de uma ação firmemente redistributiva em relação às suas unidades escolares.

Nesse sentido, a transição de um fundo meramente compensatório para uma política de indução baseada em resultados sinaliza uma mudança paradigmática na governança educacional brasileira. Segundo Castro e Davies (2021), os modelos anteriores de financiamento focavam quase que exclusivamente na equalização dos insumos financeiros mínimos por estudante, sem criar amarras institucionais que forçassem os gestores públicos a atacar as disparidades internas de rendimento e aprendizagem presentes dentro de suas próprias redes de ensino. Com o advento do VAAR, a eficiência da gestão financeira passa a ser mensurada não apenas pela capacidade de gasto, mas pela habilidade política e pedagógica de produzir equidade em ambientes escolares tradicionalmente marginalizados.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Essa nova engrenagem fiscal redistributiva tensiona o chamado federalismo cooperativo, uma vez que o arranjo institucional brasileiro confere ampla autonomia aos municípios para a organização de seus sistemas de ensino. Conforme ressalta Cury (2018), a descentralização promovida pela Constituição de 1988 gerou, simultaneamente, democratização na ponta e fragmentação na capacidade técnica de execução das políticas públicas, fragilizando os municípios de menor porte econômico. Portanto, a complementação federal condicional atua como um vetor de coordenação federativa, forçando a adesão a parâmetros nacionais de qualidade ao mesmo tempo em que oferece um suporte orçamentário crucial para equalizar a capacidade instalada das secretarias municipais.

No âmago desse debate, ganha relevância a modelagem da Condicionalidade III do VAAR, estruturada especificamente para coibir os abismos de proficiência que separam os estudantes segundo critérios étnico-raciais e de nível socioeconômico (NSE). A literatura sobre avaliação educacional demonstra que fatores extraescolares exercem forte influência no desempenho dos discentes (Brooke; Soares, 2008). Todavia, a institucionalização do bônus financeiro parte do pressuposto de que a escola pública possui margem de ação política para mitigar os efeitos das desigualdades de origem, desde que orientada por um planejamento estratégico redistributivo e focado na progressividade de direitos.

Entretanto, analistas de políticas públicas chamam a atenção para as armadilhas técnicas contidas na engenharia de indicadores de desempenho vinculados a repasses de recursos. Conforme preconiza a Lei de Campbell, "quanto mais um indicador quantitativo social é utilizado para a tomada de decisões sociais, mais ele estará sujeito a pressões de corrupção e mais apto estará para distorcer e estragar os processos sociais que deveria monitorar" (Campbell, 1979, p. 85). Na educação, esse fenômeno pode se manifestar na focalização excessiva das redes de ensino em treinamentos instrumentais para os exames em larga escala (como o Saeb), negligenciando reformas estruturais profundas e de longo prazo no currículo e na prática docente cotidiana.

A metodologia adotada pelo Ministério da Educação para aferir o cumprimento da Condicionalidade III introduz o conceito de margem de erro estatística ajustada, uma salvaguarda técnica desenhada para não penalizar redes de pequeno e médio porte sujeitas a oscilações demográficas abruptas em suas matrículas. Embora cientificamente legítima para evitar distorções estatísticas, essa flexibilização metodológica pode gerar um hiato considerável entre a conformidade legal e a realidade factual das salas de aula. Sob a ótica de Werle (2011), o cumprimento burocrático de indicadores pode criar "ilhas de sucesso formal" nos relatórios

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

estatísticos, mascarando a perpetuação de assimetrias estruturais crônicas que continuam a penalizar as trajetórias escolares de alunos pretos, pardos e indígenas.

Outro aspecto crucial reside na governança interna das secretarias municipais para dar cumprimento integrado às cinco condicionalidades exigidas. O provimento técnico de cargos de direção escolar e o alinhamento à BNCC, por exemplo, não são ações isoladas, mas sim precondições institucionais para que as propostas de equidade racial e socioeconômica encontrem eco nas lideranças de cada unidade escolar (Lück, 2011). Um corpo de diretores selecionado por apadrinhamento político, destituído de formação técnica em gestão democrática, raramente possuirá o engajamento necessário para capitanear planos de ação focados na desconstrução do racismo institucionalizado nas rotinas pedagógicas e na distribuição de turmas.

Conclui-se, assim, que a complementação VAAR representa o avanço normativo mais arrojado do Estado brasileiro em direção à justiça distributiva na educação básica desde a redemocratização. Contudo, seu sucesso material depende fundamentalmente da capacidade dos entes locais de transcenderem a mera lógica do cumprimento cartorial de metas. Conforme adverte Saviani (2013), para que o financiamento se converta em qualidade social da educação, as verbas adicionais devem ser traduzidas em transformações concretas nas condições objetivas de oferta escolar, incluindo a modernização de infraestruturas, a valorização salarial dos profissionais e a implementação de projetos político-pedagógicos que enfrentem ativamente a reprodução das opressões estruturais na sociedade brasileira.

3. RACISMO ESTRUTURAL, ASSIMETRIA NA OFERTA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Para que os mecanismos do VAAR/FUNDEB operem com eficácia, é indispensável reconhecer que as desigualdades de aprendizagem na escola não são fruto exclusivo de variáveis cognitivas individuais, mas sim o reflexo da reprodução de desigualdades socioeconômicas e raciais mais amplas. Almeida (2019) conceitua o racismo estrutural como uma engrenagem que se manifesta de forma ordinária e sistêmica nas instituições, distribuindo privilégios e desvantagens com base na pertença racial. Na esfera educacional, o racismo institucional se materializa quando escolas situadas em territórios negros, periféricos ou tradicionais recebem menor aporte de infraestrutura, pior conectividade e apresentam maior rotatividade docente (Gomes, 2017).

Esse fenômeno é particularmente agudo no que tange à Educação Escolar Quilombola (EEQ). Regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas (Resolução CNE/CEB nº 8/2012), a EEQ exige um modelo pedagógico que respeite a ancestralidade, a

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

memória coletiva e a cultura alimentar local. Contudo, a literatura especializada demonstra um cenário crônico de precariedade material nas escolas de campo e quilombolas em comparação com os centros urbanos (Santos, 2021).

Embora o Novo FUNDEB tenha promovido avanços normativos importantes, como o reajuste que tornou o valor aluno/ano da matrícula quilombola 40% superior ao de uma matrícula regular urbana, além de um crescimento de 56% no valor mínimo para a pré-escola quilombola parcial entre 2022 e 2026, subsiste um descompasso estrutural. A mera dotação orçamentária nominal não anula de forma imediata décadas de desinvestimento na infraestrutura física e digital dessas instituições.

A efetivação de uma pedagogia antirracista pressupõe a aplicação rigorosa da Lei Federal nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira. Conforme adverte Munanga (2015), a inclusão curricular dessa temática não pode ocorrer de forma episódica ou folclórica; ela exige uma sólida e contínua formação docente em Relações Étnico-Raciais (ERER). Sem professores devidamente capacitados para romper com vieses inconscientes e práticas discriminatórias em sala de aula, as políticas de financiamento correm o risco de se converter em formalismos burocráticos, incapazes de alterar os indicadores reais de proficiência dos estudantes vulnerabilizados.

A compreensão dessa assimetria material ganha contornos mais nítidos quando analisada à luz do conceito de racismo institucional na administração pública. Conforme sustentam Lopez e Silva (2019), o racismo institucional opera silenciosamente através de processos normativos e decisões burocráticas que, sob o manto da neutralidade técnica, perpetuam a preterição de territórios vulnerabilizados. Na alocação de recursos escolares, esse viés histórico reflete-se na distribuição desigual de equipamentos pedagógicos básicos. Escolas localizadas em comunidades tradicionais frequentemente sofrem com a ausência de espaços de pesquisa e lazer, transformando a escola num espaço de exclusão espacial que contrasta diretamente com as unidades escolares situadas nas regiões centralizadas dos municípios.

Essa privação estrutural sistemática atua de forma direta no comprometimento da qualidade social do aprendizado. De acordo com os estudos de Franco e Menezes (2020), a carência de insumos elementares, tais como acervos bibliográficos diversificados, laboratórios de informática funcionais e redes de internet de alta velocidade para os alunos, gera um teto artificial para o desenvolvimento acadêmico das populações tradicionais. Ao privar o estudante quilombola das ferramentas de inclusão digital e letramento científico que são comuns às redes urbanas, a instituição de ensino acaba por consolidar as disparidades de proficiência medidas

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

pelas avaliações em larga escala, convertendo o direito à educação em uma promessa formal inacessível na prática.

Além da dimensão infraestrutural, a desvalorização da identidade territorial opera um processo que Carneiro (2005) denomina epistemicídio. Esse fenômeno consiste na negação, deslegitimação e destruição dos saberes e formas de produzir conhecimento produzidos pelos povos colonizados e seus descendentes. Quando os currículos municipais ignoram a memória dos quilombos e a oralidade das comunidades, as escolas passam a atuar como agentes reprodutores de um saber eurocêntrico e alienante. O estudante negro e quilombola, não encontrando reflexo positivo de sua identidade nos materiais didáticos e nas dinâmicas de sala de aula, experimenta um processo de desengajamento escolar que catalisa as taxas de infrequência e o abandono precoce.

Nesse sentido, a formação continuada em ERER surge como um pilar de sustentação inegociável para a reversão deste quadro excludente. Arroyo (2014) argumenta que a capacitação docente não deve se restringir à transmissão de novas técnicas didáticas, mas deve provocar uma revisão ético-política das próprias concepções de infância, raça e classe que orientam o fazer pedagógico. Um corpo docente desprovido de ferramentas conceituais antirracistas tende a projetar baixas expectativas sobre o sucesso escolar dos estudantes negros, interpretando as dificuldades geradas pela vulnerabilidade socioeconômica e pela falta de suporte material como incapacidades intelectuais intrínsecas ao estudante.

Por conseguinte, a análise teórica das desigualdades na educação básica exige uma abordagem metodológica pautada na interseccionalidade, categoria formulada por Crenshaw (2002) para dar conta da articulação simultânea de múltiplos eixos de subordinação. No caso dos estudantes das redes municipais do interior, os marcadores de raça, classe social e isolamento geográfico não operam de maneira isolada; eles se sobrepõem e se potencializam mútua e cumulativamente. Um estudante quilombola, pertencente a uma família de baixa renda assistida pelo Cadastro Único, enfrenta barreiras de acesso e permanência radicalmente distintas daquelas vivenciadas por estudantes urbanos, o que demanda políticas públicas de equidade desenhadas de forma cirúrgica e focalizada para esses contextos.

Essa perspectiva integrada desafia a gestão da aprendizagem a desenvolver soluções que vão muito além da distribuição universal de verbas. Candau (2016) salienta que a igualdade puramente homogeneizadora apaga as diferenças, enquanto a verdadeira equidade exige o reconhecimento da diversidade como pressuposto para a justiça pedagógica. Isso significa que os planos de ação das secretarias municipais de educação devem priorizar intervenções estruturais de discriminação positiva, direcionando investimentos robustos na qualificação das

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

escolas situadas nos territórios mais sensíveis, assegurando que o financiamento progressivo instituído pelo Novo FUNDEB se converta em transformações nas salas de aula.

Em última análise, o sucesso da indução financeira promovida pelo mecanismo do VAAR está intrinsecamente ligado à capacidade dos sistemas de ensino locais de articularem a gestão pedagógica à superação do racismo estrutural. Como assevera Hooks (2013), a educação como prática da liberdade exige a criação de comunidades de aprendizado abertas, plurais e profundamente comprometidas com o desmantelamento de hierarquias raciais. Somente através de uma revisão crítica que englobe desde a infraestrutura física das escolas tradicionais até o aperfeiçoamento mensal e regular de professores e gestores será possível romper o ciclo reprodutor das assimetrias educacionais que ainda limitam as trajetórias da juventude negra brasileira.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

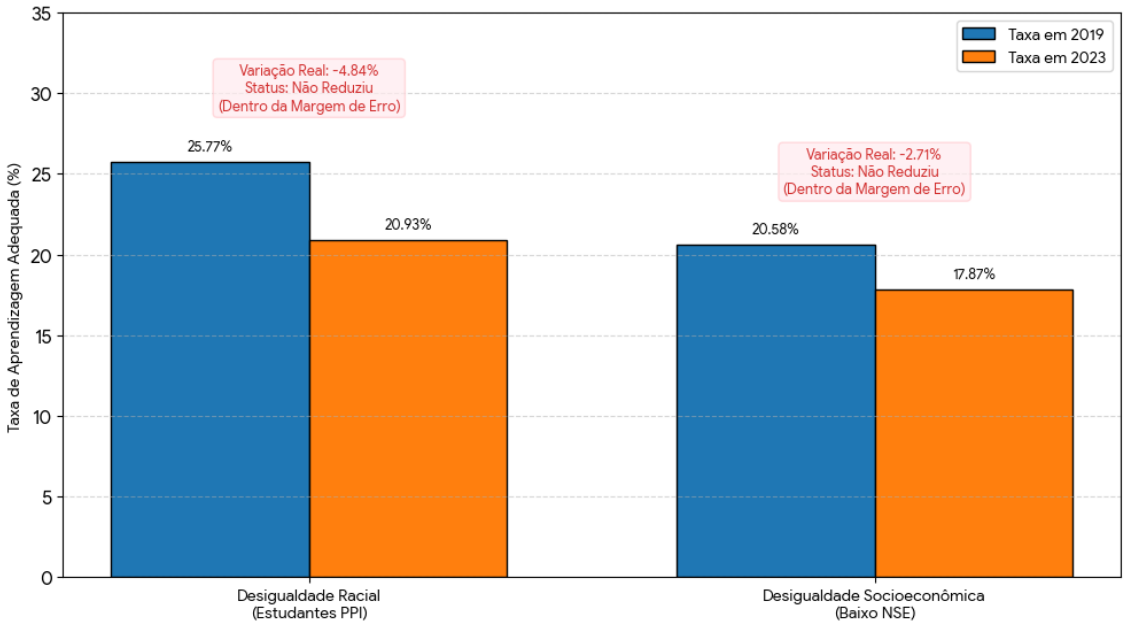
4.1. A habilitação na Condicionalidade III e as variações dos indicadores de aprendizagem

A análise dos resultados aponta para uma assimetria entre a conformidade administrativa da rede municipal de ensino de Irará (BA) perante as normativas federais de financiamento e o comportamento contemporâneo de seus indicadores factuais de proficiência. No primeiro semestre de 2026, a rede de ensino obteve a habilitação na Condicionalidade III do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR). De acordo com os relatórios técnicos do Ministério da Educação, o município assegurou o recebimento de uma estimativa orçamentária de R$ 1.910.198,40 para o exercício de 2026, montante que se apresenta acima da média prevista por ente federativo no estado da Bahia, fixada em R$ 1.287.737,97. Este aporte financeiro representa um recurso bem-vindo e altamente estratégico para o custeio e a manutenção da rede pública local.

Contudo, ao acompanhar o comportamento dos índices de aprendizagem adequada mensurados pelo Saeb entre as edições de 2019 e 2023, constata-se uma redução nas taxas de proficiência dos grupos acompanhados pelas políticas de equidade, conforme sintetizado e ilustrado no Gráfico 1:

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Gráfico 1 – Evolução da Aprendizagem Adequada por Grupo Vulnerável – Irará (BA)



Fonte: MEC/FNDE (2026), adaptado pelas autoras.

Os dados evidenciam que a rede municipal registrou um recuo real de 4,84 pontos percentuais na proficiência de alunos pretos, pardos e indígenas (PPI), acompanhado por uma redução de 2,71 pontos percentuais no estrato de estudantes de baixo nível socioeconômico. À luz da Nota Técnica nº 4/2025/CGEE/DIRED-INEP, a habilitação de Irará ocorreu unicamente porque as oscilações negativas se mantiveram dentro dos limites estatísticos aceitáveis da margem de erro por porte de rede, resultando em indicadores ajustados estatisticamente iguais a zero.

Esse achado dialoga com as considerações de Werle (2011) sobre os processos de responsabilização educacional, indicando que o desenho regulatório federal pode, em virtude de salvaguardas amostrais necessárias, validar a conformidade burocrática sem que haja o correspondente avanço na proficiência factual. Por outro lado, o cenário local demonstra proatividade administrativa: a Secretaria de Educação de Irará, ciente da complexidade desses indicadores, já está estruturando políticas públicas direcionadas para essa área por meio do lançamento do Plano Municipal de Equidade, um passo concreto para mitigar os impactos da exclusão escolar intensificados no período pós-pandemia.

Como assevera Freitas (2018), as avaliações em larga escala, quando associadas a premiações financeiras, geram comportamentos adaptativos que exigem contrapartidas locais

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

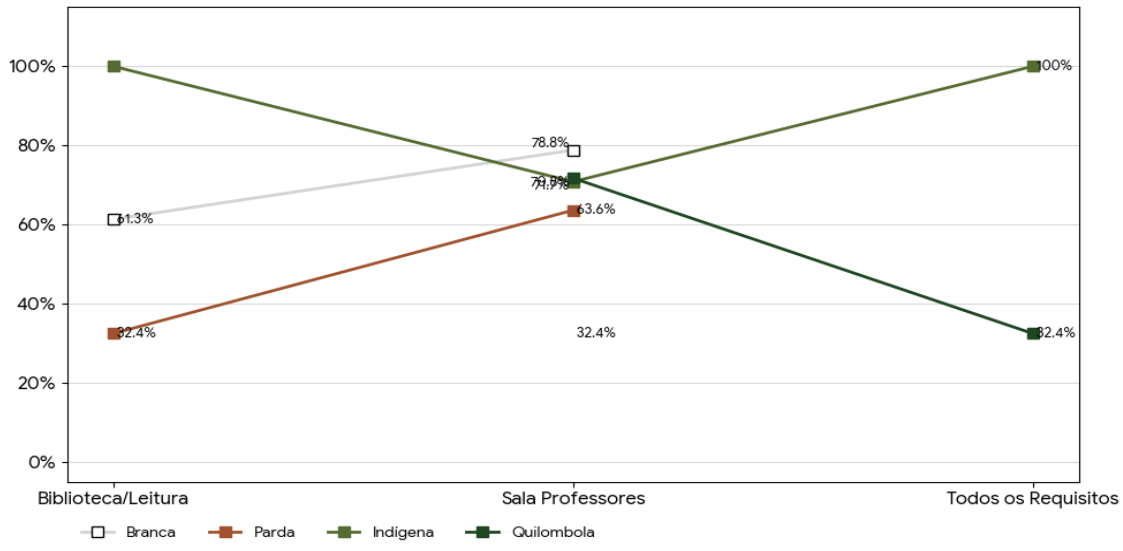
planejadas. Conforme a perspectiva de Santos (2020), as oscilações de rendimento explicitam como as vulnerabilidades socioeconômicas e raciais foram aprofundadas no contexto da crise sanitária global, afetando de forma mais acentuada os estudantes dependentes da escola pública. Desse modo, o cronograma de implementação do novo plano e a dotação orçamentária adicional de R$ 1,91 milhão configuram uma oportunidade de intervenção pedagógica. A conversão célere deste capital econômico em programas efetivos de letramento racial e recomposição de conteúdos surge como o caminho técnico para consolidar a qualidade social da educação no município.

4.2. Segregação infraestrutural: o isolamento das unidades escolares quilombolas

Ao escrutinar as causas estruturais que se correlacionam com as baixas taxas de aprendizagem e o não avanço no indicador geral de aprendizagem do município, o levantamento do Censo Escolar de 2024 revela distorções severas no que tange à distribuição dos insumos físicos e tecnológicos. Conforme exposto na fundamentação teórica deste trabalho, a equidade distributiva pressupõe a alocação prioritária em territórios vulneráveis (Rawls, 2003). Todavia, a rede de Irará exibe um padrão de exclusão que penaliza justamente os estabelecimentos de ensino situados nas comunidades quilombolas.

A análise dos indicadores revela que as condições básicas de saneamento se encontram universalizadas (100%) em todas as escolas da rede. As assimetrias irrompem, no entanto, na oferta de equipamentos de letramento científico e digital, conforme o Gráfico 2**:**

Gráfico 2 – Percentual de Estudantes em Escolas com Infraestrutura Adequada por Perfil Escolar – Censo 2024



Fonte: Inep/Censo Escolar (2024), adaptado pelas autoras.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

A disparidade nos indicadores de infraestrutura escolar revela desafios importantes para a garantia da equidade no atendimento às diversas modalidades de ensino em Irará (BA). Os dados apontam que, enquanto 61,3% dos estudantes do estrato de referência frequentam unidades dotadas de biblioteca ou sala de leitura, esse índice situa-se em 32,4% quando isolada a modalidade quilombola. Semelhante comportamento repete-se nos indicadores de conectividade para uso dos alunos e na presença de salas de professores estruturadas, que registram 32,4% de atendimento nas comunidades tradicionais, em contraposição a 78,8% nas demais unidades da rede.

No cômputo geral do Censo Escolar, quando avaliado o cumprimento concomitante dos requisitos mínimos de infraestrutura de qualidade social, 32,4% dos estudantes matriculados em territórios quilombolas contam com ambiente plenamente adequado, ao passo que a taxa atinge a totalidade (100%) na categoria de discentes indígenas locais. Esse panorama de distribuição de recursos materiais caracteriza o que Franco e Menezes (2020) definem como teto infraestrutural. A carência de espaços diversificados de pesquisa e de recursos tecnológicos atua como condicionante sobre as rotinas de estudo, apresentando reflexos diretos no rendimento escolar e no desempenho aferido em exames padronizados como o Saeb.

Essa configuração na alocação de equipamentos e serviços públicos pode ser compreendida teoricamente a partir do conceito de racismo ambiental. Formulado por Bullard (1993), o termo descreve as assimetrias institucionais que expõem, historicamente, territórios e comunidades marginalizadas a menores níveis de provimento em saneamento, habitabilidade e equipamentos urbanos. No plano educacional, essa dinâmica manifesta-se quando disparidades de conectividade e acesso à leitura entre áreas rurais e urbanas centrais são incorporadas à rotina dos sistemas públicos sem canais imediatos de correção, gerando uma hierarquização indireta das condições de ensino.

Sob a ótica da atratividade docente, a taxa de 32,4% de adequação nas salas de professores das escolas quilombolas configura-se como um fator de atenção para a fixação de profissionais. De acordo com Castro (2019), a disponibilidade de ambientes adequados para o planejamento pedagógico e o descanso dos educadores é variável determinante para a redução da rotatividade e do absenteísmo. A estabilidade do corpo docente em áreas tradicionais é fundamental para a criação de vínculos comunitários e para a continuidade de projetos transversais de letramento racial, evitando que as deficiências físicas dos prédios escolares sejam potencializadas pela intermitência no quadro de professores.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

A partir do conceito de injustiça espacial (Soja, 2010), o território deixa de ser um cenário passivo e assume papel ativo na reprodução de desigualdades quando moldado por forças demográficas e financeiras centralizadoras. O adensamento de investimentos nos núcleos urbanos projeta sobre as localidades periféricas barreiras de acesso tecnológico e cognitivo. Nesse sentido, a mensuração do rendimento pelo Saeb em condições desiguais de insumos escolares evidencia a necessidade de se relativizar o conceito de meritocracia, uma vez que os pontos de partida estruturais diferem entre os estratos avaliados (Santos, 2020).

Ademais, o isolamento digital impacta diretamente o desenvolvimento das competências cognitivas contemporâneas previstas nas diretrizes curriculares nacionais para a cultura digital. A restrição ao acesso à internet de alta velocidade nas escolas quilombolas limita o contato dos estudantes com repositórios de pesquisa científica, plataformas interativas e ferramentas de letramento midiático. Como assevera Silveira (2018), a exclusão digital atua na atualidade como uma nova vertente de vulnerabilidade funcional, comprometendo a aquisição de habilidades tecnológicas que impactam o sucesso acadêmico e profissional futuro dos estudantes.

Esse diagnóstico reforça a importância da progressividade orçamentária introduzida pelo Novo FUNDEB. Embora o arcabouço federal assegure repasses adicionais substanciais para matrículas em escolas de comunidades tradicionais, os dados indicam que o desenho das finanças públicas locais enfrenta o desafio de reverter um passivo histórico de desinvestimento. O capital financeiro extraordinário assegurado via VAAR apresenta-se, portanto, como uma oportunidade estratégica para a consolidação de políticas de discriminação positiva. A alocação planejada desses recursos na infraestrutura física e pedagógica das escolas quilombolas constitui o caminho técnico para superar as barreiras identificadas e assegurar a equidade educacional no município.

4.3. O gargalo da formação docente e a fragilidade da gestão pedagógica antirracista

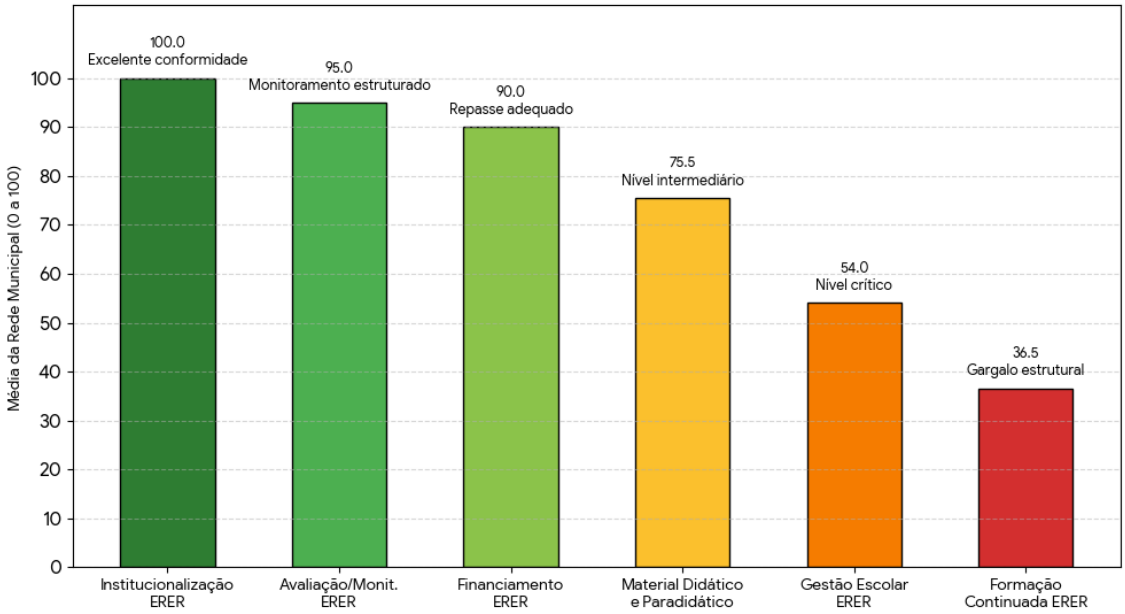
Para além do déficit material das salas de aula, os dados secundários do Diagnóstico de Equidade da rede de Irará, consolidados pela PNEERQ em 2024, evidenciam que o maior obstáculo para a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 reside na fragilidade da formação continuada do corpo docente. O município obteve uma média geral ponderada de 60,5 pontos no Índice de Implementação das Ações de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), situando-se em uma posição intermediária tanto no contexto da unidade federativa (UF), cujo teto máximo registrado foi de 82,3, quanto no cenário nacional (teto de 88,4).

A análise do Índice de Implementação das Ações de Educação para as Relações Étnico-Raciais (*ERER*) revela que a rede pública municipal apresenta um elevado nível de conformidade

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

nos aspectos regulatórios e de planejamento, mas registra limites severos na ponta do sistema. Esse descompasso entre a consolidação burocrática e a execução prática das políticas pedagógicas de letramento racial pode ser observado detalhadamente no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Desagregação das Dimensões do Índice Geral de ERER – Irará (BA)



Fonte: MEC/SECADI (2024), adaptado pelas autoras.

Os dados evidenciam que o município atinge pontuações expressivas em institucionalização (100,0), monitoramento (95,0) e financiamento (90,0). Contudo, a dimensão de Formação Continuada em *ERER* registra a nota crítica de 36,5, indicando que a rede realizou apenas de 1 a 5 capacitações voltadas ao letramento racial desde a sanção da Lei Federal nº 10.639/2003.

Esta lacuna formativa limita o potencial de a rede otimizar a aplicação dos recursos que recebe. Conforme Munanga (2015), a falta de capacitação continuada pode favorecer a manutenção de vieses inconscientes no cotidiano escolar, o que ajuda a contextualizar a redução no rendimento do grupo PPI no *Saeb* (-4,84%). Na perspectiva de Arroyo (2014), se as práticas pedagógicas e os parâmetros de agrupamento discente desconsiderarem o debate das relações raciais, sendo que os indicadores apontam a ausência de critérios de priorização socioeconômica na educação infantil, as metas formais de financiamento do *FUNDEB* tendem a registrar um distanciamento em relação à melhoria substantiva do aprendizado dos estudantes quilombolas.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

A variação verificada entre os indicadores de excelência regulatória (100,0) e os índices de capacitação continuada (36,5) ilustra a ocorrência do formalismo burocrático, categoria discutida por Ramos (1983) para definir a tendência da administração pública de priorizar o plano normativo frente aos desafios de sua efetividade social. A concentração em resoluções institucionais, sem o correspondente suporte periódico ao corpo docente, pode restringir o alcance prático das ações de equidade na rede de ensino. Desse modo, o letramento racial necessita de mecanismos continuados de acompanhamento para que atue como um princípio dinâmico nas salas de aula, superando uma dimensão estritamente protocolar de preenchimento de diagnósticos e auditorias federais.

Sob a ótica de Silva (2022), a ausência de cursos regulares de curta e longa duração institucionalizados mensalmente favorece a livre atuação do chamado currículo oculto nas unidades escolares. Este conceito abarca as atitudes, os comportamentos e os valores transmitidos de maneira implícita nas interações cotidianas da escola, os quais muitas vezes contradizem as diretrizes explícitas dos planos curriculares oficiais. Em uma rede na qual os docentes operam sem o suporte teórico-crítico de uma educação das relações étnico-raciais, tendências à naturalização de estigmas, à punição desproporcional de estudantes negros e ao esvaziamento das contribuições culturais afro-brasileiras operam sem qualquer tipo de filtro institucional regulador, minando o acolhimento afetivo e cognitivo das minorias.

A variação nos indicadores formativos também se relaciona com os índices observados na dimensão de Gestão Escolar (54,0), sinalizando os desafios enfrentados por diretores e coordenadores pedagógicos na condução de transformações estruturais em suas respectivas unidades. Luck (2011) salienta que a gestão democrática e voltada à equidade requer que as lideranças possuam subsídios técnicos para reorganizar os espaços de representatividade e atualizar os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). Sem o suporte necessário para a análise de indicadores de fluxo e proficiência de forma desagregada por raça/cor e modalidade quilombola, a gestão escolar encontra limites para diagnosticar com precisão quais turmas demandam ações prioritárias de recomposição de aprendizagem.

A superação desses limites operacionais envolve a mobilização estratégica das ferramentas financeiras e gerenciais disponibilizadas pelo Ministério da Educação. Conforme orientam as normativas da *PNEERQ* (2024), os recursos assegurados pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (*PDDE*) nas modalidades Básico e Equidade (*ERER*/*EEQ*) constituem canais viáveis para a promoção de oficinas de letramento racial, feiras culturais integradas e, primordialmente, para o custeio de assessorias técnicas voltadas à formação continuada de no mínimo 30 horas para professores e técnicos do censo. A otimização desse orçamento

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

extraordinário pelas equipes locais atua como um fator relevante para suprir as demandas históricas de capacitação verificadas na rede de ensino.

Conclui-se, assim, que as lacunas na formação continuada apresentam desafios para a consolidação da potência redistributiva pretendida pela arquitetura do Novo *FUNDEB*. O incremento no financiamento das matrículas quilombolas ou a ampliação dos bônus do *VAAR* requerem, para sua plena eficácia na ponta do sistema, o suporte conceitual e a orientação continuada do corpo docente em relação à educação das relações étnico-raciais. Desse modo, a superação dos declínios identificados nos índices de proficiência do *Saeb* depende do fortalecimento do regime de colaboração e da conversão regular do capital econômico em capital pedagógico sistemático e integrado às práticas escolares.

5. O DIRECIONAMENTO FOCALIZADO DO PDDE EQUIDADE E A DISCRIMINAÇÃO POSITIVA

O panorama crítico descortinado nas seções anteriores, caracterizado pelo declínio factual na proficiência do grupo PPI (-4,84%) e pelas severas disparidades de infraestrutura que confinam as escolas quilombolas a um teto artificial de acesso material (32,4% de adequação global), demanda uma ruptura drástica com as políticas universais homogêneas de financiamento escolar. Conforme demonstrado pela teoria da justiça distributiva (Rawls, 2003) e pelo conceito de progressividade consignado na Constituição Federal, a superação de assimetrias históricas exige a aplicação de mecanismos de discriminação positiva. No plano da gestão orçamentária local, essa diretriz ganha operabilidade imediata através do uso estratégico e focalizado do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) nas vertentes Básico e Equidade ERER/EEQ.

Entre os exercícios de 2025 e 2026, o governo federal alocou um montante expressivo de R$ 114 milhões destinados especificamente ao PDDE Equidade. Para o município de Irará (BA), que detém uma previsão orçamentária global do VAAR fixada em R$ 1.910.198,40 para 2026, a convergência desses fundos representa um oxigênio financeiro inédito que não pode ser pulverizado de maneira uniforme entre as unidades da rede. A proposta de intervenção imediata consiste no desenho de um PDDE Local com recursos ampliados, cuja chave de repartição de cotas financeiras extras adote como critério de ponderação o Índice de Vulnerabilidade Étnico-Racial e Territorial das escolas.

Sob a ótica de Castro e Davies (2021), a descentralização de recursos diretamente para a conta bancária da caixa escolar confere agilidade institucional para sanar gargalos que as

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

licitações centralizadas das secretarias demoram a responder. Em termos práticos, as escolas de territórios tradicionais de Irará devem priorizar a aplicação dessas verbas extraordinárias para anular o isolamento digital e de leitura constatado pelo Censo. Isso inclui a aquisição imediata de acervos bibliográficos diversificados de autoria negra e indígena, contratação de internet de banda larga para os estudantes e modernização dos espaços de trabalho docente. Respeitando a autonomia escolar, a secretaria municipal deve atuar como indutora técnica, orientando as direções a utilizarem o PDDE para financiar também oficinas de autoidentificação e letramento racial voltadas a pais e responsáveis.

5.1. Reorientação curricular e parâmetros de enturmação antirracistas

Para além do aporte material e da infraestrutura física, a reversão dos índices negativos mensurados pelo Saeb requer uma profunda reestruturação da organização escolar e da arquitetura pedagógica da rede municipal. O fato de o município de Irará (BA) ter falhado no indicador de avanço da aprendizagem em larga escala, apesar de sua habilitação burocrática, evidencia que as metodologias de ensino vigentes estão desconectadas das necessidades do alunado vulnerabilizado. A primeira medida de intervenção pedagógica repousa na reorientação do currículo da rede para alinhamento estrito à Lei nº 10.639/2003 e à BNCC, convertendo a temática ERER em um eixo transversal e interdisciplinar obrigatório.

Essa reorientação deve se desdobrar na formulação de uma matriz de referência com habilidades prioritárias para cada turma, balizada por avaliações diagnósticas e formativas periódicas desagregadas por raça/cor. Conforme preceituam Franco e Menezes (2020), a gestão da aprendizagem deve abandonar a lógica da exclusão e abraçar programas estruturados de recuperação, reforço e recomposição de conteúdos adaptados à distorção idade-ano de matrícula. No contexto das comunidades tradicionais, essa medida deve ser obrigatoriamente combinada com a aplicação das Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 08/2012), garantindo que os cardápios da alimentação escolar dialoguem com a biodiversidade local e que os saberes ancestrais sejam integrados ao letramento científico.

Outro pilar de intervenção crucial, porém frequentemente negligenciado pelas secretarias de educação, diz respeito aos critérios de enturmação de alunos. O relatório da PNEERQ (2024) sinaliza a urgência de estabelecer parâmetros de enturmação escolar antirracistas que vedem de forma absoluta a criação de salas etnicamente homogêneas ou segregadas por desempenho sutil (as chamadas "turmas fortes" e "turmas fracas"). Conforme adverte Silva (2022), a homogeneização por suposta aptidão cognitiva atua como uma profecia

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

autorrealizável que cristaliza estereótipos raciais, confinando o aluno PPI aos ambientes de menor expectativa de sucesso. A secretaria de Irará deve normatizar a composição plural e heterogênea das salas de aula, espelhando a diversidade demográfica do município como precondição para um ambiente democrático de aprendizagem.

5.2. Implementação de protocolos antirracistas e atuação focalizada dos agentes de formação

Por fim, a superação do gargalo crítico detectado na dimensão da formação continuada da rede (nota 36,5 de 100) exige a ativação dos mecanismos de governança colaborativa desenhados pela PNEERQ. O município deve formalizar a contratação e o acolhimento dos Agentes de Formação Local. Esses profissionais, integrados à rede nacional de 1.533 agentes de governança do MEC, têm como atribuição precípua atuar de forma focalizada nas redes de ensino que falharam no cumprimento material da Condicionalidade III, diagnosticando desafios específicos na ponta do sistema e implementando cursos de capacitação de, no mínimo, 30 horas para professores e diretores.

As ações formativas devem se estruturar em eixos práticos e mensais, abandonando o modelo de palestras esporádicas e sazonais. O foco deve se concentrar em metodologias de ensino voltadas à equidade, gestão de sala de aula antirracista e no combate aos vieses inconscientes na avaliação docente. Paralelamente à qualificação do corpo técnico, a intervenção necessita de um freio institucional contra a violência racial cotidiana nas escolas. Torna-se imperativa a institucionalização de protocolos objetivos de Identificação, Prevenção e Resposta ao Racismo Intraescolar. O protocolo deve funcionar como um manual de procedimentos obrigatórios para orientar gestores, professores e famílias, garantindo o acolhimento da vítima, a aplicação de medidas educativas de reparação e a notificação aos órgãos de controle social.

Em consonância com as teorias de governança participativa (Werle, 2011), o sucesso dessas propostas depende da reativação dos canais de controle social do território. Recomenda-se o fomento à instauração da Câmara de Participação e Controle Social da PNEERQ no município de Irará, assegurando a inclusão formal e deliberativa de lideranças negras e representantes das seis comunidades quilombolas certificadas nos conselhos municipais de educação. Adicionalmente, as unidades escolares devem adotar de forma sistemática o instrumento de avaliação participativa "Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola" (Indiques Antirracismo). Essa autoavaliação comunitária, cruzada com os dados do Diagnóstico de Equidade, dotará o plano de ação municipal de uma legitimidade social

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

indispensável para converter o aporte orçamentário do FUNDEB em efetiva emancipação e excelência pedagógica para a juventude negra e quilombola iraraense.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida ao longo deste artigo analisou as dinâmicas e os desafios que caracterizam a aplicação empírica das políticas de indução financeira e de responsabilização por equidade racial na educação básica brasileira. Ao tomar como objeto o município baiano de Irará, o estudo respondeu ao problema central da pesquisa, confirmando a hipótese de que a habilitação legal da rede de ensino na Condicionalidade III do *VAAR*/*FUNDEB* decorre de uma margem de tolerância metodológica, associada à margem de erro amostral do *INEP*, a qual pode secundarizar declínios factuais no rendimento escolar das populações mais vulneráveis.

As evidências empíricas analisadas demonstraram que a transferência de capital econômico e a conformidade formal perante os instrumentos normativos da União apresentam limites para anular de forma automática as assimetrias físicas e pedagógicas decorrentes de fatores estruturais e institucionais. O paradoxo de Irará consiste justamente no fato de que, a despeito de contar com uma estimativa de receita adicional expressiva de R$ 1,91 milhão vinculada ao mecanismo do *VAAR*, a rede de ensino registrou uma ampliação nas disparidades, traduzida no recuo de 4,84 pontos percentuais na taxa de aprendizagem adequada de estudantes pretos, pardos e indígenas no *Saeb* pós-pandêmico.

O mapeamento estrutural efetuado a partir do Censo Escolar explicitou que a defasagem nos indicadores de proficiência caminha de forma concomitante com as restrições espaciais e tecnológicas observadas nas unidades escolares quilombolas, ambiente no qual apenas 32,4% dos discentes dispõem de bibliotecas, conectividade digital e espaços adequados para a atividade docente. Soma-se a essa assimetria geográfica uma lacuna na gestão pedagógica da rede pública local: a descontinuidade histórica nas ações de formação continuada em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), cuja dimensão obteve a pontuação de 36,5 em uma escala de 0 a 100 pontos.

Diante desse diagnóstico, as propostas de intervenção formuladas neste trabalho sublinham que a efetividade da justiça distributiva em Irará depende da conversão do orçamento extraordinário em programas de discriminação positiva. Recomenda-se o uso de recursos por meio de um *PDDE* Local majorado para os territórios tradicionais, a imediata reorientação curricular baseada em habilidades prioritárias com a superação de agrupamentos discentes

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

baseados em desempenho sutil, e a articulação com os Agentes de Formação Local da *PNEERQ* para mitigar o passivo verificado na capacitação docente.

Como limitação deste estudo, aponta-se a dependência estrita de dados secundários agregados até o primeiro semestre de 2026, o que restringe a visualização minuciosa de práticas cotidianas e especificidades pedagógicas de cada comunidade quilombola isolada. Sugere-se, portanto, para a agenda de pesquisas futuras, a realização de investigações de natureza etnográfica de campo e estudos de fluxo escolar longitudinal, capazes de compreender as dinâmicas dos atores locais. Somente pelo fortalecimento do controle social ativo e técnico será possível potencializar o Novo *FUNDEB* como um instrumento material de consolidação da equidade e excelência para a juventude negra e quilombola brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola: antirracismo em movimento. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep: Censo Escolar 2024. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **PNEERQ: Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola**: Diagnóstico para compreensão de desigualdades raciais - Irará (BA). Brasília, DF: MEC/SECADI, 2026. p. 1-16.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 4/2025/CGEE/DIRED-INEP**. Critérios de cálculo e margens de erro para as condicionalidades do VAAR. Brasília, DF: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **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). Brasília, DF: MEC, 2024.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetória. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

BULLARD, Robert D. Anatomy of environmental racism and the environmental justice movement. *In*: BULLARD, Robert D. (ed.). **Confronting environmental racism**: voices from the grassroots. Boston: South End Press, 1993. p. 15-39.

CAMPBELL, Donald Thomas. Assessing the impact of planned social change. **Evaluation and Program Planning**, v. 2, n. 1, p. 67-90, 1979.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas pedagógicas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**: o epistemicídio. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Condições de trabalho e atratividade da carreira docente na educação básica brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 88-112, 2019.

CASTRO, Jorge Abrahão de; DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação básica na Constituição de 1988 e o Novo Fundeb. **Fineduca - Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 14, p. 1-25, 2021.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al*. **A pesquisa qualitativa**: enfoques teóricos e práticos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O federalismo educacional brasileiro: entre o regime de colaboração e a autonomia dos entes federados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 41-58, 2018.

FRANCO, Creso; MENEZES, Naercio. Infraestrutura escolar e proficiência dos alunos no Brasil: uma análise longitudinal. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 2, p. 45-78, 2020.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LOPEZ, Felix Garcia; SILVA, Thiago Augusto da. Racismo institucional e a distribuição de recursos no setor público brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 4, p. 689-712, 2019.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Vozes, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Novo FUNDEB e o financiamento da educação básica no Brasil: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 1, p. 1-22, 2022.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983.

RAWLS, John. **Justiça como equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SANTOS, Adilson Silva. **Políticas de Equidade e Financiamento da Educação Básica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2020.

SANTOS, Maria Aparecida. **Educação quilombola e a luta pela igualdade material**. Salvador: Editora UFBA, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de educação no Brasil**: conceitos e vigência. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações étnico-raciais e formação de professores**: o desafio do letramento antirracista. Curitiba: Editora UFPR, 2022.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

SOJA, Edward W. **Seeking spatial justice**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle à responsabilização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.