



Revista on line de Política e Gestão Educacional
Online Journal of Policy and Educational Management



¹ Doutoranda pela Universidade de Aveiro (UA), Departamento de Educação e Psicologia/ Programa Doutoral em Educação, Aveiro- Portugal e pela Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE, Brasília – DF – Brasil. É membro do grupo de pesquisa Política, Gestão e Avaliação da Educação Básica e Superior.

² Professora na Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação (FE), atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Brasília-DF- Brasil. É líder do grupo de pesquisa Política, Gestão e Avaliação da Educação Básica e Superior.

³ Doutoranda pela Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, Brasília – DF – Brasil. É membro do Grupo de Pesquisa Política, Gestão e Avaliação da Educação Básica e Superior da UnB.



ANÁLISE DA INFRAESTRUTURA EM ESCOLAS LOCALIZADAS EM TERRAS REMANESCENTES DE QUILOMBOS NO PERÍODO DE 2014 A 2024

ANÁLISIS DE LA INFRAESTRUTURA EN LAS ESCUELAS SITUADAS EN LOS TERRENOS REMANENTES DEL QUILOMBO DE 2014 A 2024

ANALYSIS OF INFRASTRUCTURE IN SCHOOLS LOCATED ON REMAINING QUILOMBO LANDS FROM 2014 TO 2024

Ana Carolina Simões Lamounier Figueiredo dos SANTOS¹

anaslamounier@gmail.com

Girlene Ribeiro de JESUS²

girlene@unb.br

Regiane Quezia Gomes da COSTA³

regianegomez@gmail.com



Como referenciar este artigo:

Santos, A. C. S. L. F., Jesus, G. R., & Costa, R. Q. G. (2025). Análise da infraestrutura em escolas localizadas em terras remanescentes de Quilombos no período de 2014 a 2024. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 29, e025111. <https://doi.org/10.22633/rpge.v29i00.20655>

Submetido em: 01/11/2025

Revisões requeridas em: 15/11/2025

Aprovado em: 25/11/2025

Publicado em: 21/12/2025

RESUMO: O presente trabalho tem a finalidade de analisar, à luz dos marcos regulatórios legais e educacionais, o perfil de infraestrutura das escolas que atendem a Educação Escolar Quilombola (EEQ), a partir dos dados do Censo Escolar de 2014 a 2024. A análise quantitativa foi embasada na metodologia que versa sobre a Escala de Infraestrutura Escolar. Os resultados obtidos permitiram identificar que o nível de infraestrutura das escolas quilombolas, majoritariamente, é elementar. Verificou-se que não há conformidade entre a apropriação de recursos de infraestrutura e os pressupostos legais que visam determinar e garantir a qualidade da EEQ, sendo que esta manteve-se, em 10 anos de Censo Escolar e de medidas públicas, vulnerável e atrelada a decisões políticas de manutenção dessa realidade. Tal constatação é uma justificativa para que esta modalidade passe a ser concebida como uma política de Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Educacional. Educação Básica. Educação Escolar Quilombola. Infraestrutura Escolar.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo analizar, a la luz de los marcos normativos legales y educativos, el perfil de la infraestructura de las escuelas que imparten Educación Escolar Quilombola (EEQ), a partir de los datos del Censo Escolar de 2014 a 2024. El análisis cuantitativo se basó en la metodología que habla sobre la Escala de Infraestructura Escolar. Los resultados obtenidos permitieron identificar que el nivel de infraestructura de las escuelas quilombolas es, en su mayoría, elemental. Se verificó que no existe conformidad entre la apropiación de recursos de infraestructura y los supuestos legales que visan determinar y garantizar la calidad de la EEQ. Esta se mantuvo, en 10 años de Censo Escolar y de medidas públicas, vulnerable y vinculada a decisiones políticas de mantenimiento de esta realidad. Esta constatación justifica que esta modalidad pase a concebirse como una política de Estado.

PALABRAS CLAVE: Evaluación Educativa. Educación Básica. Educación Escolar Quilombola. Infraestructura Escolar.

ABSTRACT: This study aims to analyze, in light of legal and educational regulatory frameworks, the infrastructure profile of schools that provide Quilombola School Education (EEQ), based on data from the School Census from 2014 to 2024. The quantitative analysis was based on the methodology that take about School Infrastructure Scale. The results obtained allowed us to identify that the level of infrastructure in Quilombola schools is, for the most part, basic. It was found that there is no compliance between the appropriation of infrastructure resources and the legal requirements that aim to determine and guarantee the quality of EEQ. In 10 years of School Census and public measures, EEQ has remained vulnerable and tied to political decisions that maintain this reality. This finding justifies that this modality should be conceived as a state policy.

KEYWORDS: Educational Assessment. Basic Education. Quilombola School Education. School Infrastructure.

Artigo submetido ao sistema de similaridade



Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz.

INTRODUÇÃO

Os “maus cidadãos”: negros, pardos e quilombolas (Moura, 2021); os “Outros” (Nascimento, 2019). Assim foram classificados e vistos os descendentes das pessoas escravizadas e invisibilizadas após a abolição, em 1888. Ainda que formalmente tenham adquirido a “boa” cidadania, permaneceram expostos a outras violências — veladas à luz da liberdade e da convivência pacífica e horizontal — através da propagação do mito da democracia racial cunhado por Freyre (2005) e defendido pelo Estado Brasileiro durante o século XX.

Segundo Moura (2020), historicamente — como contraponto à existência da condição de escravizado — surgem aqueles que resistem à escravidão e às condições de classe. No Brasil, onde havia escravidão havia um quilombo, organizado e de resistência; um “elemento dinâmico de desgaste das relações escravistas” (Moura, 2020, p. 42), sociais, políticas e econômicas. Essa resistência levou a uma organização de homens livres, que representava dentro de seus territórios a democracia racial e desestabilizava os senhores brancos.

Nessa breve historicidade, os quilombos foram concebidos em lugares de difícil acesso, de modo que, nos dias atuais, ainda é possível constatar — nas terras demarcadas como Territórios — a ausência de energia elétrica, água tratada e acesso às políticas públicas básicas como educação, saúde e transporte.

Se, ao tratarmos da infraestrutura escolar — considerando essas ausências até esse momento registradas, de políticas públicas nos territórios remanescentes de quilombos —, o que seria demonstrado? Ao associarmos a arquitetura escolar à dimensão material das escolas — denominada neste estudo por infraestrutura escolar (IE) —, como poderíamos monitorar este atributo?

Na perspectiva de Viñao (2005), há três qualidades do prédio escolar, a saber: a escola como Espaço, composta por aquilo que se projeta e que pode ser materializado; a escola como Lugar, que se faz construindo-se pelo uso - a noção objetiva da IE —; e a escola enquanto Território, produtora das relações intra e extraescolares — noção subjetiva.

Neste estudo, partimos dos dados estatísticos educacionais do Censo Escolar — ferramenta que expõe os atributos materiais da escola como Espaço e do indicador de Soares Neto et al. (2013) — para realizar uma análise sobre a IE e os direitos associados à Educação Escolar Quilombola (EEQ).

Alves e Xavier (2018) defendem que os itens do Censo Escolar não foram elaborados para descrever as especificidades de escolas rurais — especialmente de localidades diferenciadas e que os indicadores educacionais associados à EEQ são modestos —, devido à marginalidade dos serviços públicos oferecidos, o que Gonzaga et al. (2019) apresenta como invisibilidade estatística dessas comunidades.

Na academia, a relevância da infraestrutura escolar na EEQ dos processos de ensino-aprendizagem sobre o desempenho dos alunos tem sido problematizada, debatendo o reforço ao modelo educacional meritocrático, desigual e racista (Garcia et al., 2021; Gomes, 2022; Panta & Silva, 2024; Pinheiro, 2023).

No entanto, estudos que relacionam dados do Censo aplicados à EQQ — de forma a contribuir para o monitoramento de políticas públicas — ainda é precário. Em destaque, há discussões acadêmicas no âmbito do acesso e número de estabelecimentos que atendem a EEQ em relação ao ano de 2013 (Silva, 2015) e, também, aos aspectos de atendimento para educação especial (Mantovani, 2017).

Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE) ainda vigente (Brasil, 2014) façam referência a garantia de um padrão de Infraestrutura Escolar, este é um campo em que predomina a ausência de processos efetivos de monitoramento sobre as políticas públicas relacionadas a IE, e, sua implementação (Rocha, 2025; Soares, 2024; Santos, 2024). Destarte, Santos (2024, p. 20-21) assume que é relevante incorporar a “avaliação constante e a adaptação flexível” de modo que as políticas possam ser moldadas em relação às dinâmicas dessas comunidades, promovendo “transformação sustentável”. Nessa perspectiva, analisar os indicadores educacionais e a legislação aplicados à EEQ contribui para o espaço de debate acadêmico e para a avaliação das políticas públicas a ela associadas.

O compromisso macro estatal que pactua o próximo decênio está em tramitação no Congresso Nacional sob a forma de Projeto de Lei (PL) n.º 2.614/2024, que determinará o Plano Nacional de Educação (2025-2035). Observa-se, no documento de encaminhamento à Presidência da República, a preocupação com a EEQ.

A modalidade da educação escolar quilombola, reconhecida desde 2012, ainda sofre com a implementação insuficiente de suas diretrizes. As escolas quilombolas lidam com infraestrutura precária, falta de professores quilombolas e escassa oferta de Ensino Médio e técnico profissionalizante. Além disso, enfrentam barreiras significativas em termos de racismo, discriminação e falta de recursos adequados para atender às necessidades específicas das comunidades quilombolas¹.

Na análise do texto, verifica-se que o PL n.º 2.614/2024 apresenta para a EEQ diferentes destaques materializados em “Objetivos e Estratégias” nas áreas de: formação docente; currículo; material didático; projeto político pedagógico; acesso e permanência em diferentes

1 Ofício de encaminhamento à Presidência da República EMI n.º 000040/2024 MEC MF MPO, item 3.5.4, p. 6. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/Exm/Exm-0040-24-MEC-MF-MPO.doc. Acesso em: 31 out. 2025.

níveis de educação; nutrição e infraestrutura escolar. Nesta última dimensão, sublinhamos o seguinte destaque à temática:

Garantir recursos para o fortalecimento e a ampliação de políticas afirmativas e de assistência estudantil, e processos seletivos e infraestrutura adequados aos diferentes públicos, de forma a promover, efetivamente, o acesso, a participação, a permanência e a conclusão da graduação a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e com deficiência. (Brasil, 2024, p. 33)

Nesse momento de apreciação pelas Casas Legislativas, é possível perceber que o texto eleva a EEQ e outras minorias a um outro patamar de configuração, com o intuito de fixá-las como uma política de Estado. Essa medida avança quanto ao exposto no PNE 2014-2024, que teve, em sua maioria, ações nucleadas no campo da diversidade.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo foi analisar o perfil da infraestrutura escolar das escolas que atendem a EEQ, utilizando a escala de infraestrutura escolar (Soares Neto et al., 2013) numa análise longitudinal de 2014 à 2024, à luz da legislação educacional. Dessa forma, para cumprir o objetivo do estudo foram realizadas as seguintes ações: (a) analisar os atos normativos relacionados a IE na EEQ; (b) determinar as proficiências de IE para EEQ e do período acima citado; e (c) interpretar os dados de IE à luz dos normativos que visam o atendimento aos estudantes de comunidades remanescentes de quilombos.

REFERENCIAIS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS ATUAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Atualmente, dados institucionais brasileiros informam a existência de 1.327.802 pessoas remanescentes de comunidades quilombolas, representando 0,65% da população brasileira (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2022). Segundo o Censo Escolar (2024), há 2.569 escolas em territórios remanescentes de quilombos (Figura 1), com 272.018 matrículas nas seguintes etapas e modalidades: educação básica, educação de jovens e adultos e educação profissional, as quais indicam que 20,48% da população quilombola está vinculada à educação básica regular.

Figura 1

Distribuição de escolas que atendem à Educação Escolar Quilombola



Nota. Autoras (2025). Adaptado do Censo Escolar (2024).

Tecnicamente, a Educação Escolar Quilombola detém um campo normativo educacional em expansão. Sublinha-se um aparato de legislações reguladoras: a Lei n.º 10.639/2003; a Resolução CNE/CEB 04/2010 e suas alterações; o Decreto n.º 6.040/2007; a Lei 12.288/2010; os Pareceres CNE/CEB n.º 16/2012, 8/2020 e 03/2021; a Lei 14.723/2023; o Decreto n.º 11.786/2023; e a Resolução n.º 17/2024, FNDE/MEC.

Ao tomarmos em atenção, o Parecer CNE/CEB n.º 16/2012 — que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) — verifica que há a discussão quanto à territorialidade, identidade, etnicidade e ao socioambientalismo das comunidades quilombolas. Logo, o Parecer destaca — em relação à IE ² que as edificações estejam em consonância com o aparato de direitos necessário a uma educação formal; quer dizer que é necessária uma arquitetura escolar específica que favoreça os espaços culturais e pedagógicos. A falta desse contexto induz os alunos a buscarem estruturas físicas menos precarizadas, ainda que estas sejam distantes fisicamente e socialmente, e diferentes da realidade e tradição quilombola. A diáspora dos estudantes de seus territórios produz a “justificativa” para que, em âmbito Estatal, determine-se a efetivação de políticas de nucleação².

Nas DCNEEQ, em seu art. 8, há a garantia dos princípios da Educação Escolar Quilombola por meio de várias ações, entre as quais estão:

² Nucleação é um processo de desativação da escola, por um período de 5 anos, e posterior fechamento de escolas rurais, localizadas em comunidades com número reduzido de matrículas, caracterizadas como isoladas ou com precária infraestrutura em relação às escolas vizinhas. Centraliza a educação em um único polo, na sua maioria de realidade urbana (Rodrigues et al., 2017).

- I. construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias;
- II. adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo;
- III. garantia de condições de acessibilidade nas escolas. (Brasil, 2012, p. 64)

Em ação complementar, destacam-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) focado nas Benfeitorias físicas (MEC Resolução n.º 05/2021), na Água e Esgotamento Sanitário (MEC Resolução n.º 02/2021) e Equidade (MEC Resolução n.º 17/2024) que têm como finalidade a melhoria de condições de infraestrutura física e pedagógica, promovendo a superação das desigualdades educacionais, reconhecendo as diversidades e assegurando a inclusão no ambiente escolar.

Com efeito, verifica-se um aparato normativo recente sobre as Comunidades Quilombolas e, especialmente no campo da educação; caminha-se para a construção de diretrizes e legislações que promovam e respeitem a identidade étnico-racial. Nesse sentido, embora ainda insuficientes, é impossível negar avanços e uma crescente tutela normativa sobre a EEQ, com políticas públicas de reconhecimento social e histórico oriundas do ativismo do Movimento Negro (Gomes, 2022).

No atinente à essa construção, importa destacar o III Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Sobre o documento, Rêses e Rocha (2019) apontam que o Estado enfrenta sérias questões com o elitismo e que há uma resistência aos direitos dos quilombolas e concluem que o combate à discriminação é necessário, porém insuficiente, se realizado de forma isolada. Nessa via, salienta-se que, mesmo que haja políticas compensatórias que aceleram a construção da igualdade para estimular a inclusão de grupos considerados vulneráveis, “não cabe mais a discussão que estabelece cisão entre situação econômica e racismo, porque ambas estão interligadas” (Rêses & Rocha, 2019, p. 92).

Pinheiro (2023, p.43) considera que não é suficiente somente a elaboração de leis sem a finalidade de ampliar direitos. Para haver validade delas, é necessário “que haja a constatação da prática na rotina da sociedade e da educação brasileira”. Portanto, é preciso criar mecanismos para que as ações empreendidas pelas políticas públicas e legislações encontrem aparato material e consistência subjetiva nos contextos sociais.

É de suma importância frisar que, segundo Rêses e Rocha (2019, p. 101), “apreender o racismo em sentido puramente teórico não tem o mesmo peso de quem vive e compreende o racismo em sua terranidade” e que a solução para tal posicionamento “só poderá ser efetiva na práxis, com políticas públicas e mudança de mentalidade” (Rêses & Rocha, 2019, p. 101).

Dialogar sobre o racismo, buscando sociedades mais justas e livres de desigualdade é um percurso, mas sendo isolado da prática a solução não se torna concreta.

O desafio atual é superar a construção de um Brasil que se constituiu na ausência de políticas públicas por mais de um século, que impôs o silenciamento às denúncias e que ignorou as reivindicações por direitos. A incansável atuação dos Movimentos Negros, ao longo do século XX, e dos ativistas, como Abdias Nascimento, deflagraram, ainda que lento por parte do poder público, um processo de reconhecimento e de efetivação de direitos.

Nesta via, ainda que a Constituinte de 1988 tenha recepcionado a questão das terras quilombolas (Brasil, 1988, art. 68) e que a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas tenha tratado da efetiva resolução da Territorialidade das terras ancestrais (Organização das Nações Unidas [ONU], 2001, p. 41) há, na contemporaneidade, relevante porcentagem de “processos de titulação ainda em curso” sem definição concreta às comunidades quilombolas (Brasil, 2022, p. 19).

A inexistência do território opera como um fator negativo nas comunidades quilombolas. Nesse sentido, sublinhamos o ensinamento de Munanga (2020, p. 91) que assevera que “ou a sociedade Brasileira é democrática para todas as raças e lhes confere igualdade econômica, social e cultural ou não existe uma sociedade plurirracial democrática”.

INFRAESTRUTURA ESCOLAR

O conceito de infraestrutura educacional é polissêmico (Alves et al., 2018; Garcia, 2014; Garcia et al., 2017). O termo compreende a concepção arquitetônica das escolas, seus ambientes educativos e administrativos, os equipamentos e recursos educacionais, mas também as práticas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e a capacitação dos professores para utilizar os recursos disponíveis.

Garcia (2014, p. 139) defende o conceito como “um sistema de elementos estruturais, inter-relacionados, que inclui o edifício escolar, as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno”. Garcia et al. (2017) apontaram que a IE possibilita a criação e a organização de ambientes de aprendizagem e determina o nível em que o desenvolvimento da capacidade de inovação nas atividades pode ser influenciado por docentes, de acordo com a organização que ele oportuniza aos espaços e equipamentos.

Nessa linha, trazemos o contributo de Soares Neto et al. (2013): a Escala de Infraestrutura Escolar, um indicador construído a partir dos dados do Censo Escolar para a interpretação do ambiente educacional das escolas brasileiras. A categorização da infraestrutura escolar apresentada pelos autores é realizada com suporte metodológico da Teoria de Resposta ao Item e

propõe quatro níveis de infraestrutura: elementar, básico, adequado e avançado, com proficiência em uma escala com média 50 e desvio-padrão 10, conforme mostra o Quadro 1.

No campo das políticas públicas, pode-se afirmar que os indicadores denotam transparência de dados da realidade de uma população específica, possibilitando o monitoramento por parte do poder público e da sociedade civil, em relação às suas demandas sociais. Na perspectiva de um estudo acadêmico, são elos “entre os modelos explicativos da teoria social e a evidência empírica dos fenômenos sociais” (Jannuzzi, 2017, p. 21). Outros autores corroboram com o conceito de Jannuzzi, associando os indicadores a conceitos, contextos e construtos (Neufville, 1979).

Nessa seara, é salutar deter atenção na “seleção de indicadores” uma vez que “não existe uma teoria formal que permita orientá-la com estrita objetividade” (Jannuzzi, 2002, p. 57). Contudo, seria reducionista afirmar que a formulação de um indicador seria o suficiente para garantir uma gestão aplicada às necessidades da sociedade. Essa visão depreende que os indicadores por si só garantem a qualidade do planejamento da gestão pública brasileira, desconsiderando que esta última é complexa, burocratizada e politizada.

Quadro 1

Escala de Infraestrutura Escolar

Nível Proficiência	Elementar 0 – 50	Básico 50 – 60	Adequado 60 – 70	Avançado > 70
Conceito	As escolas que possuem somente aspectos de infraestrutura elementares para o funcionamento de uma escola.	As escolas já possuem uma infraestrutura básica, típica de unidades escolares.	Escolas que possuem uma infraestrutura mais completa destinada a aprendizagens, espaços que permitem o convívio social e atividades motoras e equipamentos.	As escolas neste nível, além dos itens presentes nos níveis anteriores, possuem uma infraestrutura escolar mais robusta e mais próxima do ideal.
Exemplos de itens ancorados ao nível	Água, sanitário, energia, esgoto e cozinha.	Sala de diretoria, dispensa, refeitório, banheiro com chuveiro, almoxarifado, secretaria e equipamentos como TV, DVD, Multimídia, equipamentos de foto computadores e impressora.	Sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil, área verde, parque infantil, pátio coberto e descoberto, quadra esportiva, som, auditório, copiadora e acesso à internet.	Laboratório de ciências e dependências adequadas para atender ENEs (Sala e Sanitário).

Nota. Soares Neto et al. (2013).

METODOLOGIA

Inicialmente, foi realizada a análise dos normativos educacionais da EQQ, em busca de levantar evidências que retratem as especificidades de infraestrutura das escolas e atendem estudantes remanescentes de territórios quilombolas.

Adicionalmente, foram utilizadas as bases de dados do Censo Escolar de 2014 a 2024 — dados já existentes e consolidados de domínio público — com abrangência nacional, coletados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Censo Escolar levanta informações estatístico-educacionais sobre a educação básica brasileira, a fim de traçar o perfil das escolas. Neste estudo foram consideradas as informações do Censo referentes às escolas que atendem estudantes de comunidades remanescentes de quilombo, identificadas pelo valor 3 (três) na variável Localização Diferenciada dos microdados do Censo Escolar. A amostra utilizada foi composta por 2.569 unidades de ensino consideradas “em atividade”. Quanto aos itens utilizados na análise, foram selecionados um total de 32 itens referentes à infraestrutura escolar.

Para efetuar as análises, os softwares BILOG-MG e R (pacote *mirt*) foram utilizados para calibrar os itens por meio da TRI, empregando o modelo logístico de dois parâmetros. Além disso, para estimativa dos parâmetros da TRI, foram considerados três grupos de escolas. O Grupo 1 — onde as variáveis consideradas abrangem a educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais — considera a presença das variáveis do banheiro e dos parques infantis, e exclui o laboratório de ciências e auditório. No Grupo 2, foram consideradas as escolas que atendem o ensino fundamental anos finais e ensino médio, retirando as variáveis do banheiro e dos parques infantis e inserindo laboratório de ciências e auditório. Caso a escola atendesse da educação infantil ao ensino médio, esta se enquadraria no Grupo 3, onde todas as variáveis foram utilizadas na identificação dos parâmetros.

Também foi utilizado o *Statistical Package for the Social Science* (SPSS 28.0) para o cálculo das estatísticas descritivas e para a análise longitudinal dos percentuais de escolas em cada nível de infraestrutura escolar. Este também foi utilizado para relacionar as proficiências obtidas à categorização das escolas que atendem à EEQ nos níveis elementar, básico, adequado e avançado, segundo a metodologia adotada para a elaboração da Escala de Infraestrutura Escolar (Soares Neto et al., 2013).

Ao final, foi realizado um estudo comparativo de percentuais das escolas da EEQ por nível, ano a ano e contemplando os anos do PNE 2014-2024, amparado nos normativos que abrangem a EEQ.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a escala de infraestrutura escolar de Soares Neto et al. (2013), foi realizada a análise por meio da TRI dos itens de infraestrutura constantes no questionário do Censo Escolar entre os anos de 2014 a 2024, replicando os métodos apresentados no estudo supracitado com o mesmo rigor. No entanto, ao analisar as proficiências dos itens de IE presentes nas respostas dos anos 2023 e 2024, observou-se um comportamento diferente do agrupamento de itens na escala. Ao refazer o escalonamento dos itens de acordo com os pontos de corte previamente estipulados, os itens apresentaram proficiência diferente das apresentadas no Quadro 1. Dessa forma, os itens foram reposicionados na Escala de Infraestrutura Escolar atualizada (Quadro 2).

É importante frisar que o método utilizado para a análise foi o mesmo, considerando alguns detalhes: i) as variáveis de água, energia e esgoto foram consideradas em relação ao abastecimento oferecido por rede pública; ii) a variável DVD foi retirada por obsolescência e por haver preenchimento em branco em demasia por parte dos agentes responsáveis pelas informações; iii) equipamentos de foto e dependência de PNE, anteriormente considerados, não constam no questionário de 2023; iv) a variável impressora é a fusão das variáveis impressora e impressora multifuncional por observação de comportamento das respostas; e v) a variável cozinha, em ambas análises, apresentou parâmetro de discriminação baixo (0,26358), sendo portanto, excluída da análise. Dessa forma, a análise foi realizada observando o comportamento dos itens descritos pelas variáveis em três grupos e os parâmetros foram gerados em conjunto.

Durante a pesquisa surgiu o questionamento quanto à necessidade de atualização da escala de infraestrutura escolar. Soares Neto e Castro já apontavam a necessidade de revisitar tal escala ao observar que as variáveis foram consideradas com a “mesma adequabilidade para todos os segmentos” (Soares Neto & Castro, 2020, p. 1163). Além disso, Jannuzzi (2017) apresenta a necessidade de atualização periódica de indicadores sociais e indica que eles sejam refinados em relação aos grupos sociodemográficos específicos ou grupos em situação de vulnerabilidade. Com base nesses argumentos, compreendemos como pertinente a realização de estudo que mensure a dimensão formal e comum a todas as instituições escolares, mas também se dedique a compreender e apurar outras questões e estruturas necessárias à preservação e dignificação dos grupos minoritários — dentre eles, os remanescentes de quilombos.

Quadro 2*Escala de Infraestrutura Escolar atualizada*

Nível Proficiência	Elementar 0 – 50	Básico 50 – 60	Adequado 60 – 70	Avançado > 70
Exemplos de itens ancorados ao nível	Energia Banheiro Impressora Internet	Água Despensa Diretoria Secretaria Som TV Computador	Esgoto Almoxarifado Banheiro(PNE) Banheiro Infantil Pátio Coberto Parque infantil Refeitório Sala dos Professores Multimídia	Área Verde Biblioteca Banheiro com chuveiro Laboratório de Ciências Sala de Atendimento Especializado Laboratório de Informática Pátio Descoberto Quadra Copiadora e Auditório.

Nota. Elaborado pelas autoras.

Importa ter atenção nas atualizações dispostas no Quadro 1 que evidenciam, ao mesmo tempo, um novo cenário de infraestrutura e a recente normatização das diretrizes educacionais para a EEQ. Nessa medida, a escala de infraestrutura determinada por Soares Neto et al. (2013) e disposta na Tabela 1, revela que as escolas EEQ detêm, majoritariamente, uma característica comum: estão no nível elementar, com valor médio aproximado de 80% de todas as amostras, com desvio padrão de 2,24%, demonstrando assim, mudanças pouco representativas para a IE nesse decênio. Com dados ligeiramente positivos no mesmo período, o nível básico apresentou um aumento de 7,2 pontos. No entanto, nos níveis adequado e avançado os aumentos foram mínimos.

Tabela 1

Distribuição percentual de escolas quilombolas 2014-2024 - Escala de Infraestrutura

Ano	Elementar 0 – 50	Básico 50 – 60	Adequado 60 – 70	Avançado > 70	Dados Faltantes
2014	79,9	13,9	1,8	0,1	4,4
2015	77,3	16,4	1,8	0	4,5
2016	78,5	15,5	1,9	0,1	4
2017	78,9	16	1,9	0	3,2
2018	80,3	15	1,8	0	2,9
2019	81,3	14,7	1,6	0,1	2,3
2020	81,5	14,9	1,7	0,1	1,9
2021	82,1	14,8	2,1	0,1	1
2022	82,8	15	2,1	0,1	0
2023	80,6	16,2	3,1	0,2	0

2024	75,2	21,1	3,6	0,1	0
------	------	------	-----	-----	---

Nota. Elaborada pelas autoras. Os percentuais considerados em dados faltantes representam as escolas consideradas em atividade, que, no entanto, não apresentaram os dados para o Censo no ano em questão.

Os percentuais dispostos em cada nível e ano - somados às conjunturas políticas, normativas e sociais de cada época — nos permitem tecer considerações sobre os avanços e possíveis retrocessos em relação às condições físicas das escolas quilombolas. Insurge-se no ano de 2014 — início da análise - ações regulatórias sobre a EEQ estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2012 - época ainda recente na EEQ.

Primeiramente, é preciso frisar que, durante toda uma década, a condição elementar das escolas EEQ pouco foi desconstruída. Em que pese as diretrizes normativas implementadas nos Governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016) sobre a Educação Básica, os dados demonstram que o reconhecimento material não alcançou as comunidades quilombolas.

Aspectos centrais a serem pontuados são nos períodos de 2014 a 2015 e de 2018 a 2022. No primeiro segmento, os dados apontam uma variação entre os níveis elementar e básico — respectivamente de — 2,5% e +2,6% —, demonstrando um acréscimo de IE em aproximadamente 2,5% das escolas no nível básico. No tocante ao nível adequado, verifica-se uma estabilidade (1,8%) e, em relação ao nível avançado, este não é minimamente pontuado (0%).

No período de 2018 a 2022, o grupo de escolas com dados faltantes foi reduzido de 4,4 até chegar à integralidade de informações em 2022, registrando variações nos níveis elementar, uma vez que se elevou o número de escolas em nível elementar com a integralização de dados; no entanto, não houve nenhum acréscimo de escolas no nível adequado. Em sintonia com essa posição, encontram-se os níveis básico e avançado com a manutenção em 15% e 0,1%, respectivamente. Logo, o acesso a informações foi maior nesse período, mas não houve investimento que pudesse representar melhoria na IE dessas comunidades.

No entanto, o período de 2017 a 2022 apresentou um retrocesso nos índices dos níveis elementar e básico. Há, em paralelo, a ampliação no percentual de escolas elementares e uma diminuição das escolas até aquele momento, consideradas em nível básico com 3,9 e 1,0 pontos, respectivamente. No mesmo período, pode-se afirmar que houve estabilidade nos níveis adequado e avançado.

Os dados das escolas no período de 2022 a 2024 que são apresentados demonstram, em conjunto, uma melhoria nas condições de infraestrutura da EEQ. É possível identificar esse quadro como um reflexo das Diretrizes Nacionais para garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas (Brasil, 2021) apontando especialmente que “as escolas quilombolas têm assegurado o direito ao funcionamento em prédios adequados, com estrutura física compatível e

manutenção constante [...]” visando a “garantia do direito à escola de qualidade” (Brasil, 2021, p. 54).

Em atenção aos dados do ano de 2024, verifica-se ainda a manutenção do nível elementar. Todavia, quando focamos nos níveis básico e adequado, percebe-se em termos proporcionais um aumento de duas a três vezes quando comparados aos indicadores iniciais do decênio, marcando nesse quesito uma avaliação positiva das condições da EEQ.

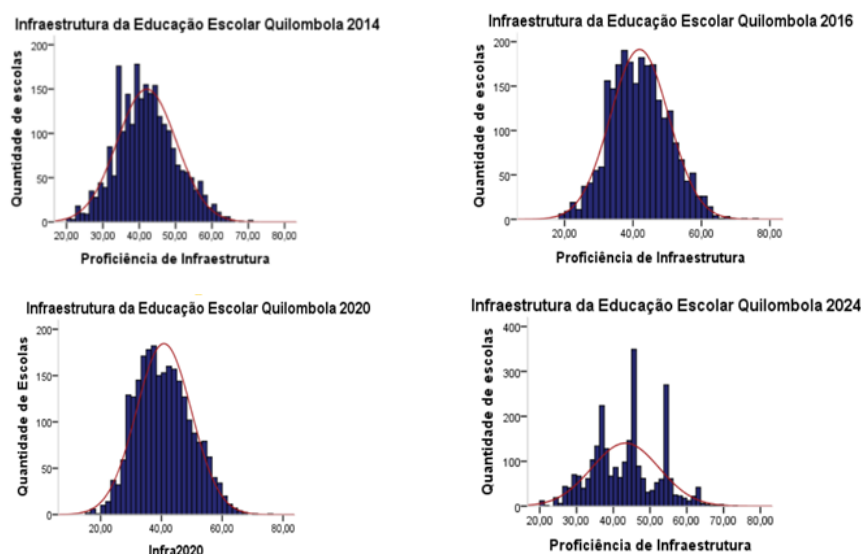
É importante frisar que a implementação em 2024 do PDDE Água, Esgotamento Sanitário e Infraestrutura e do PDDE Equidade pode resultar em um movimento de elevação da métrica e dos níveis da escala para essa modalidade de ensino, uma vez que a água e o esgotamento sanitário são considerados, na escala atualizada, estruturas presentes nos níveis de básico ao adequado. Tal hipótese poderá ser verificada na análise do próximo Censo, uma vez que a distribuição e execução de recursos ainda estão ocorrendo.

Em outra perspectiva, os gráficos dispostos na Figura 2 seguem o mesmo recorte de análise da Tabela 1 e apresentam a distribuição de frequências das proficiências de infraestrutura das escolas localizadas em terras remanescentes de quilombos nos anos de 2014, 2016, 2020 e 2024, com suporte da curva normal de distribuição. É importante salientar que o ponto máximo de proficiência nos quatros anos apresentados, situou-se num *continuum* aproximado de 38, 37 e 36 nos três primeiros anos — 2024, 2016 e 2020 — e saltou para 46 em 2024. Embora seja um pico de distribuição no nível elementar, ele aproxima-se do ponto de corte para o nível básico, sendo que o segundo pico, em 2024, já se encontra no nível básico. Os dados em questão sugerem indícios de melhora nas proficiências para o próximo decênio, caso a atenção expressa nos dados de infraestrutura da EEQ de 2024 for continuada.

Os resultados da análise quantitativa desenvolvidos a partir dos dados do Censo e da base teórica de Soares Neto et al. (2013) mostraram-se fundamentais neste estudo. Primeiramente revelam, estatisticamente, o que os estudos qualitativos já denunciavam sobre a precariedade de condições físicas em que se encontra a educação escolar quilombola (Carril, 2017; Paré et al., 2007). Em segundo lugar, servem para que as mudanças, ainda que tênues, sejam valorizadas e promovam reflexões. Em 10 anos de análise, somente no ano de 2024 o nível básico obteve uma configuração minimamente relevante na EEQ.

Figura 2

Distribuição de Proficiência da Educação Quilombola 2014 -2024



Nota. Elaborada pelas autoras (2025).

A EEQ permanece dentro das linhas quase invisíveis dos serviços essenciais de saneamento básico — redes de água, esgoto e energia —, ou seja, do “elementar”. Ainda assim, fica o apontamento de que diversas escolas brasileiras podem não se encaixar nesse cenário, no qual a prestação de serviços públicos é a alternativa mais viável (Soares Neto, 2020). Essas condições — a depender da localização das escolas — podem ser reduzidas e precárias. Dimensionar outras informações que vão além da escala, compõe um diagnóstico até então sem significância para as políticas públicas. Nesse sentido, defendemos que é preciso considerar também outras lentes nessa análise, que levem em conta a distância das comunidades às escolas, o meio urbano onde estão inseridas, bem como a localização e o acesso aos recursos das escolas em zona rural; estas informações não podem mais serem desprezadas.

De forma paralela, compreendemos que os itens dispostos na Escala de Infraestrutura Escolar Atualizada (Quadro 2) devem ser pautados e confrontados à luz das políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino. Em que medida os Programas atuais são capazes de prover o acesso à internet quando as instituições não possuem energia ou lhes falta um computador?

Uma das formas é problematizar os itens que estão dispostos na Escala de Infraestrutura Escolar Atualizada (EIEA) (Quadro 2). Tais informações requerem um confronto com as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino. É necessário entender que os referenciais analisados na EIEA podem tangenciar o que vem a ser o pressuposto de qualidade de IE — já apresentado no PNE 2014-2024 —, com o objetivo de elevar a EEQ ao nível “adequado”. Em

outras palavras, é razoável assumir que uma instituição escolar possa funcionar com o mínimo de qualidade e infraestrutura física sem que haja: energia; banheiro; impressora e internet; água; despensa; diretoria; secretaria; som; TV e computador; esgoto; almoxarifado, banheiro (PNE); banheiro infantil; pátio coberto; parque infantil; refeitório; sala dos professores e multimídia; área verde; biblioteca; banheiro com chuveiro; laboratório de ciências; sala de atendimento especializado; laboratório de informática; pátio descoberto; quadra; copiadora e auditório?

Em uma análise simplista, talvez os dois últimos itens possam ser dispensados, mas os demais não podem ser considerados luxo, pois expressam dimensões fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem possa ser fluído e venha a atender as necessidades tecnológicas obrigatórias para a inclusão numa sociedade capitalista e liberal. Dito de outra forma, o conjunto de itens materializados na Escala Atualizada atende ao mínimo que os dispositivos constitucionais determinam. Os itens dispostos no nível “avançado” satisfaz, por exemplo, o texto constitucional, pois atende as “condições de acesso e permanência na escola” e “garantia de padrão de qualidade”, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, bem como as condições para que se promova o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Brasil, 1988).

Verificou-se também como pertinente a essa discussão o espaço da imaterialidade da EEQ — uma dimensão invisibilizada, mas prevista nos normativos legais, uma vez que fundamenta “o pertencimento e laços grupais construídos pelos quilombos” (Brasil, 2012, p. 14). Se a Escala Atualizada abriga itens capazes de viabilizar o acesso aos preceitos constitucionais, persiste a lacuna do que poderia contemplar o “respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade” e a “diversidade cultural” que cada escola quilombola necessita para assegurar que suas práticas pedagógicas e saberes sejam respeitados e considerados (Brasil, 2012, pp. 1–2).

Há então uma inquietação que revela que embora os dados físicos e materiais sejam relevantes e fundamentais para o acesso formal à educação, estes são insuficientes para a EEQ. Se faz necessário um modelo que considere a interconexão da escola com as vozes e lideranças da comunidade quilombola e que conecte os saberes pedagógicos e acadêmicos formais aos saberes tradicionais, à ancestralidade, à cultura, à alimentação, aos anseios e às lutas históricas, que afirmam e constroem a identidade quilombola. Acreditamos que esse conjunto — material, formal e imaterial — possa constituir um referencial inicial que preserve e defenda a EEQ. Essa tríade materializa as dimensões subjetivas expostas por Vinão (2005) e constituem um ideal a ser alcançado.

É indefensável o elevado percentual de instituições que detém recursos materiais aquém do mínimo necessário a uma aprendizagem significativa. A interpretação dessas bases expõe ainda que, em 2024, há relevante fragilidade das estruturas escolares — nível elementar — na EEQ, o que demonstra que as legislações não modificaram a realidade concreta dessas instituições, demonstrando estagnações quanto à infraestrutura escolar. Essa constatação revela a contradição entre a discussão na esfera legislativa e a concretização efetiva desses normativos. Segundo Balibar (2021, p. 147), o uso de “etnicização, ou conceito de povo, resolve uma das contradições basilares do capitalismo histórico, seu ímpeto pela igualdade teórica e ao mesmo tempo de desigualdade prática”, ressaltando que o capitalismo — enquanto sistema histórico — cristaliza a condição desigual de oportunidades educacionais na EEQ.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tardio reconhecimento da EEQ — realizado apenas em 2012 por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica — enunciou direitos e proteções negadas secularmente — à vida, à moradia (território), ao campo social (alimentar, cultural, ambiental, etno-desenvolvimental, religioso, educacional) —, e abriu espaço para a reflexão das atuais condições de infraestrutura escolar das EEQ.

Impossível não tratar os resultados obtidos nesta análise como a continuidade do racismo estrutural presente em um contexto no qual o Estado Brasileiro ainda atua como espectador, dado o mínimo de mudança estrutural ocorrido em um período de 10 anos de Censo Escolar. Os novos “pactos civilizatórios” expressos por Bento (2022, p. 25), continuam a ser debatidos pelo Movimento Negro, uma vez que, materialmente, ainda se encontram distantes da realidade das instituições escolares brasileiras. Nessa via, corroboramos com Nascimento que “a questão racial é eminentemente uma questão nacional” e que é necessária “uma proposta de organização social para o Brasil” a partir da proteção e preservação dos saberes, da cultura e do *modus* de existir históricos e ancestrais (Nascimento, 2019, p. 27).

Apesar de percebermos os avanços significativos na legislação, as problematizações realizadas pela academia e as ações dos movimentos sociais, os dados apresentados no estudo demonstram que, no período investigado, não houve progressão substancial na escala de infraestrutura da EEQ. Esse fato precisa ser considerado com seriedade, especialmente quando há, no horizonte, um novo PNE.

Destaca-se que o estudo de Soares Neto et al. (2013) expressa as dimensões formais e tradicionais que estão fixadas como o mínimo no ambiente escolar. Todavia, corroboramos com Alves et al. (2018) ao defender que o dimensionamento da infraestrutura adequada às

escolas quilombolas não está contemplado nos itens dispostos na escala de IE do Censo. Importa perceber que este é um limite deste trabalho, uma vez que o dimensionamento da infraestrutura adequada às escolas quilombolas pode não estar contemplado nos itens dispostos na escala. Há um conjunto de diretrizes imateriais baseadas na história, valores e cultura que determinam uma concepção de educação diferenciada, disposta nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e que influenciam a estrutura física delas. Daí levantaram-se algumas questões de estudos futuros: a escala de infraestrutura seria considerada válida para escolas em localização diferenciada? É necessário realizar apenas uma atualização da escala para se obter parâmetros da TRI mais fidedignos ao contexto da EEQ?

Portanto, as dimensões pedagógicas materializadas por meio da “implementação de um Projeto Político Pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas, e identitárias das comunidades quilombolas” (Brasil, 2012, p. 6), a formação docente e o acesso e permanência dos estudantes com necessidades especiais sequer são percebidos e apreendidos em um contexto de infraestrutura básica e elementar aferidos.

Nessa medida, torna-se necessário buscar as particularidades da organização social das comunidades remanescentes de quilombos, que, se investigadas, poderão construir o elo apontado por Jannuzzi (2017) em relação ao indicador e o conceito que ele representa. Sugere-se como continuidade deste estudo a conjunção entre as dimensões quantitativas e a escuta da comunidade educacional proveniente da EEQ, uma vez que esta poderá oferecer um diagnóstico formal e identitário mais próximo das necessidades e particularidades destes povos, assim como um acompanhamento das instituições escolares, a fim de viabilizar novas ações com o objetivo de qualificar a intervenção do Estado na qualidade educacional da EEQ.

Este pode ser um dos caminhos a ser percorrido pelo Estado Brasileiro em prol da “consciencialização coletiva” e de uma “responsabilização” efetiva (Kilomba, 2019, p. 11). Nessa seara, cumpre destacar que este cenário não é construído apenas por mudanças no aparato moral do povo (por mais importantes que sejam), mas “quando se reconfiguram as estruturas de poder” que definem qual tipo de conhecimento é *válido, aceito e por quem é produzido*, assim como define *quem o merece ter* (Kilomba, 2019, p. 13).

As evidências deste estudo, por fim, devem contribuir para a superação da normalização de processos discriminatórios, deixando claro que os “conflitos raciais também são partes das instituições” e que persistem e materializam o racismo, por este ser “um componente orgânico” da sociedade, o qual viabiliza a invisibilidade, renúncia e (sub)hierarquização de saberes, existências e presenças a partir do elo estrutural que desempenha (Almeida, 2021, pp. 39–47).

Torna-se necessário debater o alcance de cada um desses níveis dentro da realidade tecnológica que vigora no século XXI: o nível elementar e básico expressa qual tipo de qualidade neste cenário? O que se pontua nesse processo de permanência formal e mínimo? O que se espera com uma escala “branca” e material quando o que se busca são as condições físicas e imateriais vinculantes à identidade étnico racial? Tais reflexões precisam ser vistas a partir de um referencial dinâmico, que tenha em consideração a vulnerabilidade, a negativa de direitos educacionais e que também considere a existência rica e pulsante, fundada numa perspectiva sociocultural singular e, sobretudo, profundamente resistente. Insurge-se, então, a requisição de conceitos complementares, materialidades e simbologias que viabilizem o reconhecimento das necessidades e dos modos de escolarização próprios da EEQ. Dentro do exposto, essa é uma dinâmica que está muito aquém do elementar e do básico.

REFERÊNCIAS

- Almeida, S. L. (2021). *Racismo estrutural*. Jandaíra.
- Alves, M. T. G., & Xavier, F. P. (2018). Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: O ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 708–746.
- Balibar, É., & Wallerstein, I. (2021). *Raça, nação, classe: As identidades ambíguas*. Boitempo.
- Bento, C. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2012). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2021). *Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da qualidade das escolas quilombolas: Parecer CNE/CEB nº 03/2021*. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191141-pceb003-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192
- Brasil. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2024). *Resolução nº 17: Dispõe sobre as orientações, diretrizes, objetivos e beneficiários do Programa Dinheiro Direto na Escola Equidade (PDDE Equidade)*.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Base de microdados do Censo Escolar da Educação Básica*. Gov.br. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>
- Carril, L. F. B. (2017). Os desafios da educação quilombola no Brasil: O território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69).
- Dos Santos Soares, J., Antunes, L. P., Rodrigues, M. F. D., & Nogueira, S. S. B. (2024). Desafios e perspectivas da educação quilombola no Brasil. *Território e Cidadania*, 1(3). <https://doi.org/10.70685/tc.v1i3.3604>
- Freyre, G. (2005). *Casa-Grande & Senzala* (50ª ed.). Global.
- Garcia, P. S. (2014). Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 9(23), 137–159.
- Garcia, P. S., Garrido, É. L., & Marconi, J. (2017). Um estudo sobre a infraestrutura da educação infantil da região do Grande ABC Paulista. *HOLOS*, 1, 139–154.

- Garcia, R. A., Rios-Neto, E. L. G., & Miranda-Ribeiro, A. de. (2021). Efeitos do rendimento escolar, infraestrutura e prática docente na qualidade do ensino médio no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 38, e0152. <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0152>
- Gomes, N. L. (Org.). (2022). *Saberes das lutas do Movimento Negro Educador*. Vozes.
- Gonzaga Alves, M. T., Xavier, F. P., & Silva de Paula, T. (2019). Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 100(255). <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.3866>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo Demográfico 2022: Quilombolas – Primeiros resultados do universo*. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102016.pdf>
- Jannuzzi, P. de M. (2002). Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. *Revista de Administração Pública*, 36(1), 51–72.
- Jannuzzi, P. de M. (2017). *Indicadores sociais no Brasil: Conceitos, fontes de dados e aplicações* (3ª ed.). Alínea.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Orfeu Negro.
- Mantovani, J. V., & Gonçalves, T. G. G. L. (2017). A educação especial nas escolas em áreas remanescentes de quilombos: A realidade mostrada pelos indicadores educacionais. *Revista Educação e Emancipação*, 10(2), 11–30.
- Moura, C. (2020). *Quilombos: Resistência ao escravismo*. Ática.
- Moura, C. (2021). *O negro: De bom escravo a mau cidadão?* (2ª ed.). Dandara.
- Munanga, K. (2020). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Autêntica.
- Nascimento, A. (2019). *O quilombismo: Documentos de uma militância pan-africanista* (3ª ed.). Perspectiva.
- Neufville, J. I. de. (1979). Validating policy indicators. *Policy Sciences*, 10, 171–188.
- Organização das Nações Unidas. (2001). *Declaração e plano de ação: Conferência Mundial de Durban*. ONU.
- Panta, M., & Silva, M. N. da. (2024). Os impactos do racismo na trajetória de estudantes do ensino médio: Experiências e percepções de negros e brancos. *Sociologias*, 26, e–soc130382. <https://doi.org/10.1590/18070337-130382>

- Paré, M., Oliveira, L. P., & Velloso, A. D. (2007). A educação para quilombolas: Experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO). *Cadernos CEDES*, 27(72), 215–232.
- Pinheiro, A. P. da S. (2023). *Análise sobre a presença da temática étnico-racial em materiais didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica do Distrito Federal* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório UnB.
- Rocha, L. F. B. V., Ferreira, A. S., Silva, V. P., Santos, E. C. L., Gomes, I. R., Melo, M. R. L., Santos, F. C. M. R. L., Oliveira, M. S. M., & Ferreira, C. S. (2025). Educação escolar quilombola: Desafios e perspectivas na consolidação de uma política afirmativa. *Aracê*, 7(10).
- Rodrigues, A. C. D. S., Marques, D. F., Rodrigues, A. M., & Dias, G. L. (2017). Nucleação de escolas no campo: Conflitos entre formação e desenraizamento. *Educação & Realidade*, 42(2), 707–728. <https://doi.org/10.1590/2175-623657687>
- Santos, M. S. P., & Ferreira, J. C. (2024). Caminhos da educação inclusiva: O papel transformador das políticas públicas no combate das disparidades educacionais nas comunidades quilombolas. *Revista Contemporânea*, 4(5), e4293.
- Silva, T. D. (2015). *Educação escolar quilombola no censo da educação básica* (Texto para Discussão nº 2081). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Soares Neto, J. J. S., Jesus, G. R., Karino, C. A., & Andrade, D. F. (2013). Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(54), 78–99.
- Soares Neto, J. J., & Castro, E. S. (2020). Escalas específicas para medir a infraestrutura escolar da educação básica. *Pesquisa e Debate em Educação*, 10(1), 1160–1189.
- Viñao, A. (2005). Espaços, usos e funções: A localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In M. L. A. Bencostta (Org.), *História da educação, arquitetura e espaço escolar* (pp. 15–47). Cortez.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Gostaríamos de agradecer ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UnB.

Financiamento: Este trabalho foi financiado com recursos do PPGE/UnB.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: O trabalho não envolveu questões éticas.

Disponibilidade de dados e material: As informações utilizadas no manuscrito são de domínio público e estão devidamente citadas.

Contribuições dos autores: As autoras contribuíram de igual forma.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação

Revisão, formatação, normalização e tradução

